



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

Т.Ф. Орехова
Л.Р. Жидкова
О.А. Колмогорова

**ХРЕСТОМАТИЯ ПО МЕТОДОЛОГИИ И
МЕТОДАМ НАУЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

*Утверждено Редакционно-издательским советом университета
в качестве учебного пособия*

Магнитогорск
2015

УДК 378.147.88
ББК 74.00

Рецензенты:

Кандидат педагогических наук, директор МАОУ «Академический лицей»,
г. Магнитогорск
Л.Н. Смушкевич

Кандидат философских наук, доцент кафедры сервиса и туризма,
ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
В.А. Чернобровкин

Авторы-составители: Орехова Т.Ф., Колмогорова О.А., Жидкова Л.Р.

Хрестоматия по методологии и методам научного педагогического исследования [Электронный ресурс] : учебное пособие / Татьяна Федоровна Орехова, Ольга Анатольевна Колмогорова, Лилия Радиковна Жидкова ; ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». – Электрон. текстовые дан. (0,99 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2015. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования : IBM PC, любой, более 1 GHz ; 512 Мб RAM ; 10 Мб HDD ; MS Windows XP и выше ; Adobe Reader 8.0 и выше ; CD/DVD-ROM дисковод ; мышь. – Загл. с титул. экрана.

Хрестоматия по методологии и методам научного педагогического исследования является дополнительным пособием при изучении студентами курсов «Методология и методы научного исследования», «Методология и методика научно-исследовательской деятельности», а также при написании курсовых и выпускных квалификационных работ по педагогическим наукам и частным методикам.

Хрестоматия включает в себя материалы по методологии и методам научного исследования, которые содержатся в различных учебниках и учебных пособиях по педагогике. Изучение данных материалов позволит студенту-исследователю глубже разобраться с проблемой методологии в педагогике и выбрать наиболее адекватные своей исследуемой проблеме методологические подходы и исследовательские методы.

УДК 378.147.88
ББК 74.00

© Орехова Т.Ф., Колмогорова О.А.,
Жидкова Л.Р., 2015
© ФГБОУ ВПО «Магнитогорский
государственный технический
университет им. Г.И. Носова», 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Анисимов В. В. Общие основы педагогики : учебник для вузов / В. В. Анисимов, О. Г. Грохольская, Н. Д. Никандров – М. : Просвещение, 2006. – 574 с. – [С. 25-45]	5
Глава 2. МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	5
2.1. Понятие «методология педагогической науки»	5
2.2. Философские основания педагогики	6
2.3. Структура и логика научно-педагогического исследования	6
2.4. Формы организации научного знания	9
2.5. Принципы и методы педагогического исследования	10
Глава 3. АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ	17
3.1. Общечеловеческие ценности	17
3.2. Классификация педагогических ценностей	18
Крившенко, Л. П. Педагогика: учеб. / Л. П. Крившенко и др.; под ред. Л. П. Крившенко. – М. : ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2006. – 432 С. [С. 49-64]	22
Глава 4. МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	22
1. Понятие методологии педагогики	22
2. Методологические принципы педагогического исследования	25
3. Методы педагогического исследования	25
4. Структура педагогического исследования	31
Кукушин, В. С. Педагогика начального образования / В. С. Кукушин, а. В. Болдырева- Вараксина; под общей ред. В. С. Кукушина. – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов-н/Д : Издат. Центр «МарТ», 2005. – 592 С. – [С. 12-22]	35
1.1.3. Методология педагогической науки	35
Лихачев, Б. Т. Педагогика : курс лекций : учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. и слушателей / Б. Т. Лихачев. – М. : Юрайт, 2000. – 523 С. [С. 110-128]	42
Принципы и методы организации научно-педагогических исследований (Из лекции VI) ...	42
Лекция VII. ЛОГИЧЕСКИЕ И ЭСТЕТИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ИСТИННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ	47
Проблема критериев истины в педагогике	47
Субъективно-объективные критерии истинности педагогического знания	48
Эстетика процесса и результатов воспитания – критерий истинности педагогической деятельности	51
Педагогика . Учеб. пособие для студ. пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Пед. общество России, 1998. – 640 С. – [С. 32-62]	56
Глава 2. МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	56
2.1. Понятие «методология» педагогической науки	56
2.2. Научное исследование в педагогике, его методологические характеристики	58
2.3. Логика педагогического исследования	60
2.4. Методы исследования	62
2.5. Методологическое обеспечение преобразований в педагогике	68
Подласый, И. П. Педагогика : уч. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. – М. : Просвещение; Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432 С. – [С. 42-85]	73
Тема 2. МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	73
Педагогическая действительность и ее изучение	73
Экспериментальная педагогика	79
Тема 3. АКСИОМАТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ	87
Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 4-е изд. – М. : Школьная пресса, 2002. – 512 С. [С. 72-110]	94
Раздел II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ	94

Глава 5. Педагогика в системе наук о человеке	94
Глава 6. Методология и методы педагогических исследований	105
Харламов, И. Ф. Педагогика : учебник / И. Ф. Харламов. – Мн. : Універсітэцкае, 1998. – 560 С. – [С. 31-47]	117
Глава 2 РОЛЬ МЕТОДОЛОГИИ, СВЯЗИ С ДРУГИМИ НАУКАМИ И ОБОГАЩЕНИЯ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИКИ.....	117
1. Методологические основы педагогических исследований как фактор развития педагогической теории.....	117
2. Связь педагогики с другими науками и использование их идей о развитии человека ..	118
3. Развитие методов исследования как условие совершенствования педагогической теории	120
4. Дифференциация педагогики на отдельные научные дисциплины и расширение границ ее исследования	124
5. Педагогика как теоретическая наука и педагогическая деятельность как искусство	124

Глава 2. МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

2.1. Понятие «методология педагогической науки»

«Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях», – писал К. Д. Ушинский (Ушинский, т. 8, с. 23).

Чтобы познать любое явление окружающей нас реальности, нужен инструмент познания. Методология науки дает этот инструментарий, определяет вехи непрерывного процесса познания, опираясь на которые мы сможем идти к истине.

Методология (от греч. *tethodos* – путь исследования или познания, теория, учение и *logos* – слово, понятие) – учение о принципах построения, об основных закономерностях развития, о формах и методах научного познания. Объективность и достоверность полученного знания обусловлены прежде всего выбором методологии исследования. «Методология есть система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» (Философский словарь, 1983, с. 365).

В. И. Загвязинский определял методологию педагогики как «учение о педагогическом знании и о процессе его добывания» (Загвязинский, 1982).

В. В. Краевский дает широкое определение методологии педагогики, включая в ее состав проблемы теории самой педагогики: о видах педагогических знаний, ее связях с другими науками (Краевский, 2001).

Под методологией педагогической науки понимается совокупность ведущих философских и других идей, принципов, установок, процедур, которые лежат в основе исследования и преобразования педагогических явлений.

Сферами реализации методологии педагогики являются:

- система научно-педагогических знаний;
- процесс научного познания педагогических явлений;
- практика как сфера реализации педагогических знаний. Для того чтобы определить место методологии в общей системе методологического знания, нужно учесть, что различается несколько уровней методологии (Рис. 1. Уровни методологии (схема 11)).

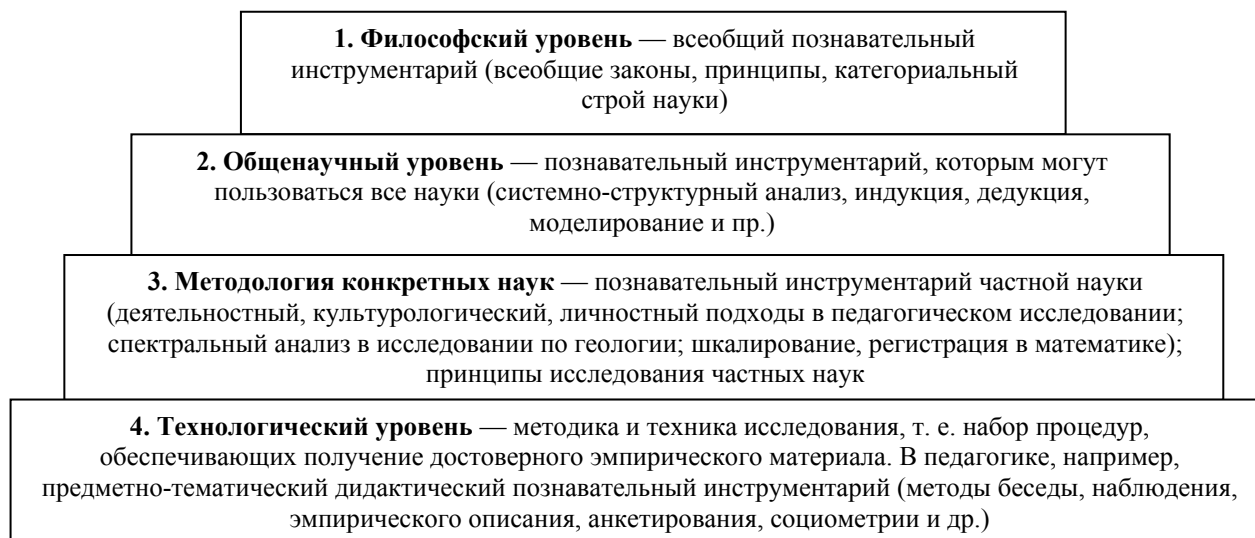


Рис. 1. Уровни методологии (Схема 11).

Содержание первого из них – философские знания. Второй уровень – общенаучная методология (системный подход, системно-структурный анализ, деятельностный подход, аксиологический подход, характеристика разных типов научных исследований, их этапы и элементы: гипотеза, объект и предмет исследования, цель, задачи). Третий уровень – методологии частных, или конкретных, наук, т. е. совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной науке (научной дисциплине), например в педагогике. Методология конкретной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области (например, в педагогике соотношение социального, физиологического и психического в развитии личности), так и вопросы предыдущих уровней, например системного подхода, принципа детерминизма в исследовании явлений педагогической реальности, принципа моделирования и его использования в педагогике. Четвертый уровень – технико-методический, или технологический. Он охватывает набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала, а также приемы и способы решения частных педагогических задач.

2.2. Философские основания педагогики

Как уже отмечалось выше, фундаментом педагогики является философия. Давние и прочные связи педагогики с философией (вспомним, педагогика была когда-то частью философии) обусловили особую роль последней. Философия указывает педагогике общий подход к познанию, исследованию педагогических явлений и процессов. Немало современных педагогических систем создано на основе соединения идей и подходов различных философских течений, например экзистенциализма, прагматизма, неотолизма и др. (табл. 1).

2.3. Структура и логика научно-педагогического исследования

Научное образование (термин введен в начале XX в. С. И. Гессеном) является сквозной линией становления личности, поскольку проходит через все ступени образования, являясь их обязательным компонентом. В рамках общего и профессионального образования научное образование выступает в пропедевтическом виде.

В системе высшего профессионального педагогического образования формируется ряд собственно исследовательских умений, оказывается помощь в научном самоопределении студентов. В аспирантуре и впоследствии докторантуре происходит научное становление той части молодежи, которая имеет задатки и склонности к научному творчеству.

Рассмотрим структуру и логику научно-педагогического исследования.

Первым этапом научно-педагогического исследования является ознакомление с проблемой исследования, ее актуальностью, разработанностью.

Обоснование актуальности исследования: в сжатом изложении показывается, какие задачи стоят перед практикой обучения и воспитания и перед педагогической наукой в аспекте выбранного направления в современных социально-экономических условиях развития общества вообще и данного конкретного района, города, края и т. п. в частности. Раскрывается (в самом общем конспективном изложении), что сделано предшественниками и что осталось неразработанным, что предстоит сделать. На этой основе формулируется противоречие.

Противоречие – это взаимодействие между взаимоисключающими, но при этом взаимообуславливающими и взаимопроникающими друг в друга противоположностями внутри единого объекта и его состояний. Противоречие (научное) — важная логическая

форма развития научного познания. Научные теории развиваются в результате раскрытия и разрешения противоречий, обнаруживающихся в предшествующих теориях или в практической деятельности людей.

Началу научно-педагогического исследования предшествует особое соотношение теории и практики, получившее название проблемной ситуации, когда появляются практические вопросы, на которые теория не может ответить в силу своей неполноты. Проблемная ситуация порождает проблему, т. е. осознание исследователем этих запросов педагогической практики, их ясное понимание и четкую формулировку. Проблема – это знание о незнании, т. е. знание о наличии «белых пятен» в теории исследуемого объекта.

Таблица 1

Философские основания педагогики

Основание	Содержание основания
Экзистенциализм	Философия существования (Н. А. Бердяев, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр и др.). Опирается на экзистенцию — индивидуальное бытие человека, погруженного в свое «Я». Объективный мир существует благодаря бытию субъекта. Современный внешний мир несет деформацию личности. Цель школы – научить школьников «творить себя как личность»
Неотомизм	Учение о божественной сущности мира (происходит от философа Фомы Аквинского). Истина постигается только «сверхразумом», посредством приближения к Богу. Доказывается ведущая роль религии в образовании и воспитании. Современная школа обвиняется в излишней рациональности и забвении «досознательного», в котором берут начало источники любви, свободы и смысла жизни
Позитивизм	Философское направление, исходящее из того, что все подлинное знание – совокупный результат специальных наук. Наука не нуждается в какой-либо стоящей над ней философии. Представители – крупные ученые-естественники (XIX—XX вв.). Провозглашают абсолютизацию естественных наук и методов, применяемых ими. Признают наукой лишь математику и естествознание, а обществознание относят к области мифологии
Неопозитивизм	Современная форма позитивизма. Утверждает, что слабость педагогики в преобладании бесполезных абстракций, а не реальных фактов
Прагматизм	Главные понятия в прагматизме – «опыт», «дело» (Дж. Дьюи). Познание сводится к индивидуальному опыту человека. В педагогике прагматизма учение осуществляется через делание, т. е. знания извлекаются из практической самостоятельности и личного опыта ребенка. Цель практических занятий состоит в привлечении учащихся к деятельности, в ходе которой могут сформироваться их подлинные интересы
Диалектический материализм	Ведущая роль общественной практики в познании. Личность есть объект и субъект общественных отношений. Ее развитие детерминировано внешними и внутренними (природными) факторами. Формируется личность в деятельности

Научная проблема представляет собой осознанное противоречие между запросами практики к теории и ограниченными возможностями теории (в силу ее неполноты) в ответе

на эти запросы. Если проблемная ситуация является движущей силой исследования, то проблема – ее исходной, начальной точкой (Хилькевич, 1974).

Слово «проблема» часто используется в двух смыслах: в широком, общеупотребительном – как синоним слов «задача», «препятствие» и т. п. В научном смысле проблема – это объективно возникающий в ходе развития научного познания вопрос или целый комплекс вопросов, решение которых представляет существенный практический или теоретический интерес. В этом смысле проблема выступает как осознание, констатация недостаточности достигнутого к данному моменту уровня знаний, что является либо следствием открытия новых фактов, связей, законов, обнаружения логических изъянов существующих теорий, либо следствием появления новых запросов образовательной практики, которые требуют выхода за пределы уже полученных знаний, движения к новым научным знаниям. Таким образом, проблема исследования логически вытекает из установленного противоречия.

Обязательным требованием к научно-исследовательской работе является обоснованное обозначение объекта, предмета и темы исследования. Только четкое обозначение названных параметров каждого отдельного исследования может позволить спланировать и организовать проведение всего комплекса научно-экспериментальной работы в образовательном учреждении.

Объект в гносеологии – теории познания — это то, что противостоит познающему субъекту (исследователю в данном случае) в его познавательной деятельности, т. е. это та часть практики, с которой исследователь непосредственно имеет дело. Неправильный выбор объекта исследования может повлечь за собой грубые как теоретические ошибки, так и в дальнейшем – ошибки, просчеты в массовой практике.

Объект педагогического исследования всегда лежит в области целенаправленного учебно-воспитательного процесса (в широком смысле слова): теории и методики организации, его содержания и принципов, изучения сложившихся и создания новых форм, методов, приемов и средств деятельности воспитателей и воспитанников, преподавателей и учащихся, студентов.

Предмет исследования – это та сторона объекта, тот его аспект, который познает исследователь, выделяя главные, наиболее существенные признаки. Один и тот же объект может быть предметом разных исследований или даже целых научных направлений. Важно отметить то обстоятельство, что предмет исследования чаще всего либо совпадает с его темой, либо они очень близки по звучанию.

На основе сформулированной проблемы, выделенного объекта и предмета исследования устанавливается центральный момент исследовательской работы – ее цель.

Цель исследования – это то, что в самом общем виде должно быть достигнуто в итоге работы. По своей гносеологической природе цель исследования состоит в решении его проблемы, т. е. в получении некоего нового научного знания.

Второй этап исследования – выбор методологии, исходной концепции, опорных теоретических положений, единого, определяющего ход и предполагаемые результаты исследования замысла, исследовательского подхода.

Третий этап исследования – построение гипотезы как теоретической конструкции, истинность которой предстоит доказать. Гипотеза – научное предположение, допущение, истинное значение которого неопределенно. Гипотеза является одним из главных методов развития научного знания, который заключается в выдвижении гипотезы и последующей экспериментальной, а подчас и теоретической ее проверке, которая либо подтверждает гипотезу, и она становится фактом, концепцией, теорией, либо опровергает, и тогда строится новая гипотеза, и т. д.

Формулируя гипотезу, исследователь строит предположение о том, каким образом он намерен достичь поставленной цели исследования. Естественно, гипотеза в процессе исследования неоднократно уточняется, дополняется или изменяется.

Сформулированные цель и гипотеза исследования логически определяют его задачи. Под задачей в гносеологии (науке о познании) понимается данная в определенных конкретных условиях цель деятельности. Таким образом, задачи исследования выступают как частные, сравнительно самостоятельные цели по отношению к общей цели исследования в конкретных условиях проверки сформулированной гипотезы.

Четвертым этапом исследования является выбор методов и проведение констатирующего эксперимента с целью установления исходного состояния предмета исследования.

Пятый этап – организация и проведение преобразующего эксперимента (если таковой предусмотрен в работе).

Шестой этап исследования – анализ, интерпретация и оформление результатов исследования.

Седьмой этап – выработка практических рекомендаций и разработка прогнозов (Новиков, 1998).

Главное требование, предъявляемое к научно-исследовательской работе, – наличие нового научного результата (выводов), Значимого для науки и практики. Научная новизна — параметр, характеризующий одну из содержательных сторон исследования и отражающий новые теоретические положения, которые ранее не были известны и не зафиксированы в науке и практике. Можно выделить теоретическую новизну (концепция, закон, закономерность, термин и пр.) и практическую (правило, предложение, рекомендация, средство, методическая система и пр.).

Результаты исследования должны быть представлены таким образом, чтобы их можно было использовать в научной и практической деятельности, раскрыты с содержательной и ценностной сторон.

2.4. Формы организации научного знания

Результат любого научного исследования, научной работы выражается в научном знании. Формами научного знания являются: факт, положение, понятие, категория, принцип, закон, теория, метатеория, идея, доктрина, парадигма (Новиков, 2002).

Факты – это события, явления, их свойства, связи и отношения, которые определенным образом зафиксированы, зарегистрированы. Факты составляют фундамент любой науки, в том числе и педагогической.

Факт как научное понятие отличается от явления, поскольку последнее – объективная реальность, отдельное событие. Факт же – собрание многих явлений и связей, их обобщение.

Положение – мысль, отражающая в обобщенной и абстрагированной форме предметы, явления и связи между ними посредством фиксации общих и специфических признаков – свойств, предметов и явлений. Например: обучаемые – студенты, школьники, курсанты и т. д.

Понятие. В логике науки рассматриваются такие структурные составляющие понятия, как содержание, объем, видовые и родовые понятия, единичные и общие, конкретные и абстрактные понятия и т. д.

Категория – предельно широкое понятие, в котором отражены наиболее общие и существенные свойства, признаки, связи и отношения предметов, явлений окружающего мира. Каждая наука имеет свою собственную систему категорий. В философии - это «материя», «сознание», «пространство», «время» и др. В педагогике – «образование»,

«обучение», «воспитание», «развитие» и пр. В психологии – «сознание», «деятельность», «личность», «индивид» и т. д.

Принцип – центральное понятие, представляющее, с одной стороны, обобщение и распространение какого-либо положения на все явления, процессы той области, из которой данный принцип абстрагирован; с другой – норматив, предписание к деятельности.

Закон – существенное, устойчивое, повторяющееся отношение между явлениями, процессами.

Теория – в широком смысле – высший продукт организованного мышления человека. В узком – форма достоверного научного знания о некоторой совокупности объектов, представляющая собой систему взаимосвязанных утверждений и доказательств и содержащая методы объяснения и предсказания явлений и процессов определенной предметной области, т. е. всех явлений и процессов, описываемых данной теорией.

Метатеория – теория, анализирующая структуры, методы, свойства и способы построения научных теорий в какой-либо определенной отрасли научного знания.

Идея – высшая форма познания мира, направленная на его преобразование. Идеи в науке не только подводят итог предшествующему опыту развития знания, но и служат основой для синтеза знания в некую целостную систему и поиска новых путей решения проблемы, например, в педагогике: идея развивающего обучения, идея сотрудничества педагог – ученик, идея гуманизации образования и др.

Доктрина – комплекс, система взглядов, направлений, действий, получивших нормативный характер посредством утверждения каким-либо официальным органом – правительством, министерством и др. (например: военная доктрина, доктрина развития образования).

Парадигма – теория или модель постановки проблем, принятая в качестве образца решения исследовательских задач.

2.5. Принципы и методы педагогического исследования

Современная наука руководствуется тремя основными принципами познания: детерминизма, соответствия, дополнительности (табл. 2, 3, рис. 2 (схема 12)).

Таблица 2

Принципы научного познания

Принцип	Содержание принципа
Принцип детерминизма	Детерминизм выступает в форме причинности как совокупности обстоятельств, которые предшествуют во времени какому-либо данному событию и вызывают его. Понимание принципа детерминизма предполагает наличие разнообразных объективно существующих форм взаимосвязи явлений, многие из которых выражаются в виде соотношений, не имеющих непосредственно причинного характера (например, пространственные и временные корреляции, функциональные зависимости и др.)
Принцип соответствия	Преемственность научных теорий. Любая вновь открытая теория, ее выводы должны соответствовать ранее открытым теоретическим построениям

Принцип дополнителности	Впервые сформулирован Н. Бором: воспроизведение целостности явления требует применения в познании взаимоисключающих «дополнительных» классов понятий. В физике это означало, что получение экспериментальных данных об одних физических величинах неизменно связано с изменением данных о других величинах, дополнительных к первым. Это означало то, что нет окончательно завершенных систем знаний. Предмет науки – это не сама реальность, а некий ее срез, заданный через призмы принятых теоретических и эмпирических средств и способов ее освоения познающим субъектом. Отсюда – правомерность и равноправие различных научных описаний объекта, в том числе различных теорий, в рамках одной предметной области
-------------------------	---

Таблица 3

Методологические принципы педагогического исследования

Принципы научного познания				
Конкретно-историческое изучение общественных явлений во всем многообразии их связей, зависимостей и определений – ведущий принцип исследования проблем обучения и воспитания	Несводимость законов одной науки к законам другой, хотя бы и смежной близкой по объекту и предмету исследования	Диалектическое единство общего и особенного в педагогических исследованиях	Единство образования и жизни	Взаимозависимость педагогической теории и практики

Фундаментальные исследования. Результатом фундаментальных исследований является теоретическое знание – сформулированные общие для данной предметной области закономерности, позволяющие объяснить ранее открытые факты и эмпирические закономерности, а также предсказать и предвидеть будущие события и факты. Теоретическое знание трансформирует результаты, полученные на стадии эмпирического познания, в более глубокие обобщения, вскрывая сущности явлений первого, второго и т. д. порядков, закономерности возникновения, развития и изменения изучаемого объекта.

Функциональное назначение эмпирического исследования – на основе обобщения установленных эмпирических (опытных) фактов науки сформулировать эмпирические закономерности и законы.

Прикладные исследования – это работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогического процесса, вскрытие закономерностей многосторонней педагогической практики (эмпирических данных). Эмпирическое исследование направлено непосредственно на объект и опирается на эмпирические, опытные данные. Эмпирическое знание, будучи совершенно необходимой ступенью познания, так как все наши знания и возникают из опыта, все же недостаточно для познания глубоких внутренних закономерностей возникновения и развития познаваемого объекта.

Разработки имеют целью создание программ, учебников, пособий, инструктивно-методических рекомендаций по обучению и воспитанию, формам и методам организации деятельности учащихся и педагогов, управлению образовательными системами.

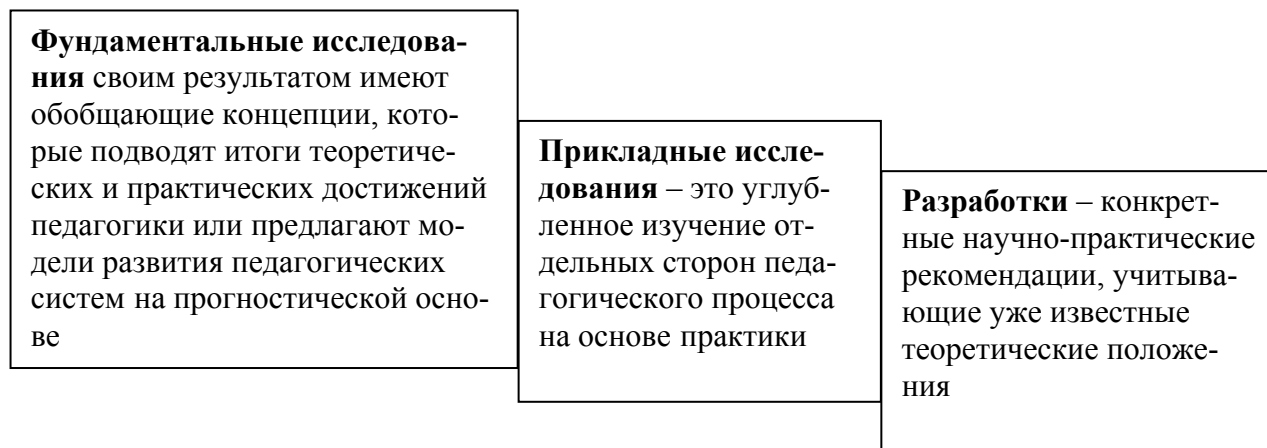


Рис. 2. Уровни исследования педагогической теории и практики (у авторов схема 12)

Исследование в области педагогики начинается с практики. Это – многообразие социальных, экономических, культурных, научно-технических, психологических, собственно педагогических (дидактических, методических) аспектов, отражающих многосторонний и многоуровневый опыт образовательной деятельности, взаимосвязей и взаимоотношений объектов и субъектов этой деятельности.

Чрезвычайно важная функция любой науки – выразить свое отношение к опыту, к решенным и нерешенным проблемам образования в ракурсе своего собственного, специфического, аспектного видения. В этом смысле любая наука начинается с практики.

Вне практики, прямо или хотя бы косвенно отражающей систему научных знаний, не могут существовать даже самые фундаментальные, сугубо теоретические или прогностические науки. Функции науки отражают связь теории с практикой (схема 13).

Первая функция любой науки – описательная, констатирующая, ориентированная на объективное изложение доступных для данной науки реальных фактов образовательной деятельности, эмпирических данных опыта, практики.

Неразвитость именно этой функции – основная причина все еще распространенного в социальных науках схоластического теоретизирования, не основанного на прочном фундаменте доказательных фактов, на надежном эмпирическом базисе. Но эмпирическим базисом науки не может быть простая совокупность фактов, лавинообразный рост которых в современных условиях уже невозможно, ни остановить, ни ограничить. Отсюда появляется вторая функция

Вторая функция любой науки – диагностическая, избирательная оценка добытых фактов, их сопоставление, соотнесение с теми или иными критериями, систематизация, классификация и т. п. Одни факты заслуживают того, чтобы в силу своей аргументированности и повторяемости войти в эмпирический базис науки, другие, случайные, излишне субъективизированные и эпизодические, должны быть до определенного времени отставлены.

Эмпирический базис науки может претендовать на определенную завершенность лишь в том случае, если данные практического опыта получили собственно научное объяснение.

Такое объяснение не сводится только к интерпретации и толкованию добытых фактов, оно направлено на вскрытие причинно-следственных связей в рассматриваемых явлениях, на выявление тенденций и определенных регулярностей в них. Отсюда вытекает и еще одна функция науки.



Рис. 3. Связи теории и практики (у авторов схема 13)

Третьей функцией любой науки является функция объяснительная.

Соответствующие научные положения и выводы могут фиксироваться самым различным способом:

- текстуально (в книгах, статьях и т. п.);
- на адаптированных к компьютеру носителях информации;
- в виде экспертных оценок;
- в виде отчетов, докладов и т. п.

Важно, однако, чтобы такие данные вошли в систему непрерывного мониторинга, постепенно накапливались, оценивались или переоценивались, все более объективно отражая многообразные реалии образовательной деятельности.

Эмпирический базис науки важен как необходимое условие ее полноценного функционирования, но его недостаточно. Важно не просто описать и объяснить тот или иной опыт, имеющий сугубо локальное, местное значение. Важно объяснить и обосновать возможность и необходимость переноса этого (в чем-то инновационного, продуктивного) опыта в новые условия, сделать его достоянием все более массовой практики. А это осуществляется в рамках четвертой, прогностической функции науки.

Исследовательский подход – исходный принцип, исходная позиция исследователя. В современных педагогических исследованиях реализуют:

- системный подход, ориентирующий исследователя на раскрытие целостности объекта, выявление его внутренних связей и отношений;
- комплексный подход – рассмотрение группы явлений в совокупности;
- личностный подход, предполагающий отношение к воспитаннику как к личности, как к самосознательному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия;
- деятельностный подход – признание единства психики и деятельности, единства строения внутренней и внешней деятельности, деятельностного опосредования межличностных отношений (Конюхов, 1996, с. 30).

В практике научно-педагогических исследований осуществляют также такие подходы, как личностно-деятельностный; содержательный (обращенный к содержанию изучаемых явлений); формальный (позволяющий выявить устойчивые связи элементов рассматриваемого процесса); логический (предусматривающий изучение педагогического явления в том состоянии его развития, которого оно достигло на момент исследования); исторический (ориентирующий на изучение конкретно-исторического генезиса и развития

объекта исследования); качественный (направленный на установление своеобразия изучаемого явления, его отличия от других явлений); количественный (предполагающий анализ и оценку явлений и процессов по степени развития или интенсивности присущих им свойств, выражаемых в величинах и числах); феноменологический (имеющий целью описание внешне наблюдаемых характеристик изучаемого явления); сущностный (направленный на выявление устойчивых характеристик, внутренних связей, механизмов и движущих сил изучаемого явления) (Новиков, 1999).

Эксперимент – научно поставленный опыт преобразования педагогической действительности в точно учитываемых условиях. Основной принцип любого эксперимента – изменение в каждой исследовательской процедуре только одного фактора при неизменности и контролируемости остальных. Если надо проверить влияние другого фактора, проводится следующая исследовательская процедура, где изменяется именно этот фактор, а все другие контролируемые факторы остаются неизменными.

В ходе эксперимента исследователь сознательно изменяет ход явления путем введения в него нового фактора. Новый фактор, вводимый или изменяемый экспериментатором, называется экспериментальным фактором или независимой переменной. Факторы, изменившиеся под влиянием независимой переменной, называются зависимыми переменными. Если, например, исследователь испытывает новый метод обучения и проверяет, как он влияет на успешность овладения учащимися знаниями, умениями, развитие каких-либо качеств их личности, то независимой переменной является метод, а зависимыми переменными – знания, умения, качества личности учащихся.

Эксперимент, происходящий в условиях обучения целого класса, учебной группы без нарушения естественного хода учебно-воспитательного процесса, называется естественным (табл. 7).

Таблица 7

Педагогическая деятельность как предмет исследования
педагогической науки

Фундаментальные проблемы	Прикладные проблемы
1. Выявление соответствия педагогической деятельности и организации педагогического процесса требованиям законов воспитания	1. Изучение передового педагогического опыта и его внедрения в педагогической деятельности
2. Учет в педагогической деятельности конкретных психолого-педагогических условий взаимодействия с привлечением пограничных наук	
3. Состояние взаимоотношений педагогов и воспитанников с коррекцией взаимоотношений со стороны педагогов	
4. Применение различных форм и методов педагогической деятельности в разнообразных видах деятельности	
5. Диагностика и коррекция результатов педагогической деятельности	
6. Новые системы педагогической деятельности, широкомасштабный педагогический эксперимент	

Существенную, подчас определяющую роль в построении любой научной работы играют применяемые методы исследования. Методы исследования разделяются на теоретические и эмпирические (табл. 8).

Методы педагогического исследования

Эмпирические методы	Теоретические методы
Педагогическое наблюдение	Обобщение опыта передовой практики
Сбор независимых характеристик, изучение документации	Системно-структурный анализ
Анкетирование, интервьюирование, экспертные' оценки, статистическая обработка данных	Контент-анализ
Психофизиологические методы и методики	Теоретический анализ и синтез
Опытная работа, научно-методический эксперимент	Моделирование
Метод моделирования реальных педагогических ситуаций, объединяющий эмпирические и теоретические исследования	

Теоретические методы исследования: теоретический анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, аналогия, моделирование и др.

Эмпирические методы исследования можно подразделить на две группы:

1) рабочие, частные методы. К ним относят: изучение литературы, документов и результатов деятельности; наблюдение; опрос (устный и письменный); метод экспертных оценок; тестирование;

2) комплексные, общие методы, которые строятся на применении одного или нескольких частных методов: обследование; мониторинг; изучение и обобщение педагогического опыта; опытная педагогическая работа; эксперимент.

Постоянная работа с научной литературой – обязательный компонент любой научной деятельности. А сама научная литература является важнейшим средством поддержания существования и развития науки: во-первых, средством распространения и хранения достигнутого научного знания, во-вторых, средством коммуникации, научного общения ученых между собой. При составлении библиографии на карточке выписываются: фамилия и инициалы автора, название работы, в каком журнале, сборнике и т. д. изданы статья, тезисы и т. п., место (город) издания, издательство, год издания, количество страниц в книге или с какой на какую страницу расположены статья, тезисы в журнале, сборнике и т. д. Есть определенный библиографический стандарт оформления данных о литературных источниках; он используется в списках литературы в любых новых научных изданиях.

На оборотной стороне карточки фиксируются утверждения, которые представляют интерес для данного исследования. Если места для этого не хватает, на карточке делается пометка о том, на какой странице специальной тетради следует искать конспект данной работы. Если выписывается цитата дословно, она охватывается кавычками. В этом случае необходимо пометить и страницу (страницы), и источник.

Использование компьютеров и Интернета дает совершенно новые возможности по поиску, систематизации и хранению информации, в том числе библиографической. Для этого существуют уже разработанные приемы построения баз данных, но для опытных пользователей иногда бывают более удобными самостоятельно разработанные технические приемы.

Одним из комплексных эмпирических методов исследования является мониторинг.

Мониторинг – постоянное, регулярное отслеживание состояния объекта, значений отдельных его параметров, с целью изучения динамики происходящих процессов, прогнозирования тех или иных событий, а также предотвращения нежелательных явлений. Мониторинг можно подразделить на внешний и внутренний. Для образовательных учреждений объектами внешнего мониторинга могут быть параметры (показатели) рынка образовательных услуг, рынка труда в регионе, динамика развития отраслей экономики в

нем, платежеспособности населения и различных его категорий для прогнозирования возможностей развития платных образовательных услуг, трудоустройство выпускников и дальнейший их образовательный и профессиональный рост и т. д.

Объектом внутреннего мониторинга нередко выступает регулярное изучение отношения учащихся, студентов к своему учебному заведению, к преподавателям, к образовательным программам и т. д. Такое изучение проводится регулярно, не реже одного раза в семестр, анкетированием учащихся. При проведении мониторинга используются и другие эмпирические методы: изучение документации (в том числе имеющейся статистики, ведомственных отчетов и т. д.), экспертные оценки и т. п.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что такое методология науки? Дайте определение методологии педагогической науки. Какое влияние она оказывает на развитие педагогической теории?
2. Нарисуйте пирамиду знания, применяя познавательный инструментарий философии – принцип восхождения от общего к единичному.
3. Назовите познавательный инструментарий, который носит всеобщий характер.
4. Назовите познавательный инструментарий, который носит общенаучный характер.
5. Приведите примеры применения методологического инструментария разных уровней в процессе познания педагогических явлений.
6. Приведите примеры использования набора процедур, приемов и способов, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала в ходе педагогического исследования.
7. Подумайте, какое из названных философских оснований составляет базу научной педагогики.
8. В какой мере вы согласны с утверждением педагогики прагматизма, что учение должно осуществляться через «делание»?
9. Насколько правомерно внесение религиозных идей в учебно-воспитательный процесс современного учебного заведения?
10. Как вы будете оспаривать мнение позитивистов о том, что науками являются лишь естественные науки, а отнюдь не обществознание, в частности педагогика?
11. Что такое актуальность исследования?
12. Как осуществляется постановка проблемы исследования?
13. Очертите рамки объекта и предмета исследования на примере определенной области педагогики. Как формулируются тема, цель, гипотеза и задачи исследования?
14. Что такое научная новизна исследования? Какие виды научной новизны вы знаете?
15. Назовите формы организации научного знания. Что такое идея как форма организации научного знания? Какие созидательные идеи в развитии современной педагогики вы можете назвать?
16. Охарактеризуйте теорию как целостный конструкт организованного научного знания. Приведите примеры.
17. Дайте характеристику принципа детерминизма явлений и процессов. Обоснуйте всеобщий характер данного принципа.
18. Что означает принцип дополнительности в познании явлений, процессов? Каковы требования к его реализации?
19. Назовите уровни исследования в теории и практике образования.
20. Что такое мониторинг как метод исследования? Приведите примеры его использования.

Глава 3. АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

3.1. Общечеловеческие ценности

В начале третьего тысячелетия все более очевидной становится непрерывная девальвация нравственных, духовных ценностей человека, человеческих общностей, социумов. Причиной является системный кризис, который охватил важнейшие сферы духовной жизни общества: культуру, науку, религию и образование. Именно образование вернет людям утраченную веру в высшие нравственные ценности бытия и смысл человеческой жизни, предотвратив тем самым реальную опасность необратимой духовной деградации человека и человечества.

Переориентация современной педагогики на человека и его развитие, на возрождение гуманистической традиции является важнейшей задачей, поставленной жизнью. Роль механизма связи между познанием (знаниями) и практикой выполняет аксиологический, ценностный подход, выступающий своеобразным «мостом» между теорией и практикой (аксиология – учение о ценностях).

Наряду с проблемой ценностей в образовании всегда была актуальной проблема целей, поскольку от того, на чем акцентировал внимание педагог, какие ценности для него были приоритетными и особенно значимыми, зависело, в каком направлении будет выстраиваться и осуществляться процесс воспитания.

Цели по отношению к ценностям являются вторичными. Это значит, что человек, социальная группа, общество, государство сначала либо эмпирическим путем (под влиянием традиции, старших и сверстников и т. д.), либо в результате труда специалистов (политиков, философов, педагогов и т. д.) определяют систему ценностей. Затем на основе этой системы ставятся цели, в частности цели образования (обучения и воспитания).

Сейчас много говорится об общечеловеческих ценностях. В качестве приемлемой рабочей модели общечеловеческих ценностей следует принимать те наиболее общие ценностные представления, которые свойственны «делателям» (Климов, 1995). Это ценности, которые принимают все люди или подавляющее большинство (Никандров, 2000).

Среди ценностей и ценностных ориентаций учащейся молодежи чаще всего называют такие, как стремление к истине, социальная справедливость, честность и достоинство, здоровье (свое и окружающих), доброжелательность и гуманность, альтруизм и готовность прийти на помощь, уважение к таланту и инакомыслию, миролюбие и способность к самодисциплине, любовь к Отечеству и пр.

Общечеловеческие ценности с точки зрения их содержания могут быть дифференцированы: социальные (свобода, равенство, братство и пр.); духовно-нравственные (вера, дружба, любовь, уважение, гуманность, готовность прийти на помощь); экологические (любовь к природе, здоровье окружающих); интеллектуальные (творчество, талант, гениальность), патриотические (любовь к Родине, уважение к традициям своего и другого народа и пр.).

Однако это желательные ценности, то, что мы хотели бы видеть в людях. К сожалению (и это есть проявление кризиса общества), названные ценности часто уступают место совсем другим – жесткой, иногда жестокой по целям и средствам конкуренции, примату материальных интересов над духовными, собственно человеческими, отношению к другим людям исключительно как к средствам достижения личных целей и т. д.

Воспитание в духе гуманных ценностей невозможно только в рамках системы образования, человека воспитывает вся жизнь, но всей ее полноте добра и зла. Результатом этого воздействия являются барьеры, возникающие в процессе формирования гуманных ценностей (табл. 9).

Барьеры формирования гуманных общечеловеческих ценностей

1. Гипертрофия в представлениях учащейся молодежи роли и значения денег, вещизм, ориентация на личное и материальное благополучие любой ценой	2. Недооценка а порой пренебрежительное отношение к национальным культурным ценностям; слепое, часто бездумное преклонение перед всем иностранным: культура, быт, поведение людей и их жизненные стратегии	3. Недооценка роли и значения природы в жизнедеятельности человека. Отношение к природе только как потребителя, а не как созидателя	4. Нетерпимое отношение к инакомыслящим. Неприятие духовных ценностей других народов и наций	5. Недооценка доброты, сочувственности, милосердия и других нравственных качеств
---	--	---	--	--

3.2. Классификация педагогических ценностей

Аксиологические характеристики педагогической деятельности отражают ее гуманистический смысл. Педагогические, как и любые другие духовные ценности, утверждаются в жизни не спонтанно и зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе.

Педагогические ценности – нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога (табл. 10, 11).

Таблица 10

Классификаций педагогических ценностей

Первый уровень ценностей		
Социально-педагогические ценности, отражающие характер и содержание тех ценностей, которые функционируют в различных социальных системах, проявляясь в общественном сознании	Групповые ценности – идеи, нормы, концепции, регулирующие и направляющие педагогическую деятельность в рамках конкретных образовательных институтов	Личностно-педагогические ценности – социально-психологические образования, в которых отражаются цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики личности учителя, составляющие систему его ценностных ориентаций
Второй уровень ценностей		
Самодостаточные – ценности-цели, включающие творческий характер труда педагога, престижность, социальную значимость, ответственность перед государством, возможность самоутверждения, любовь к детям	Инструментальные – ценности-средства: действия, отражающие субъективную сущность педагога: 1) собственно педагогические (технологии обучения и воспитания); 2) коммуникативные (технологии общения) формируются в результате овладения теорией, методологией и педагогическими технологиями, составляя основу профессионального образования	

Инструментальные ценности

Ценности-отношения – обеспечивают педагогу целесообразное и адекватное построение педагогического процесса и взаимодействия с его субъектами	Ценности-качества (высший ранг ценностей) – многообразные и взаимосвязанные индивидуальные, личностные, статусно-ролевые и профессионально-деятельностные качества	Ценности-знания – определенным образом упорядоченная и организованная система знаний и умений, представленная в виде педагогических теорий, закономерностей и принципов построения и функционирования образовательного процесса
--	--	---

Подробнее остановимся на личностно-педагогических ценностях (первый уровень ценностей), поскольку они непосредственно касаются процесса становления личности учителя.

Группа личностно-педагогических ценностей включает в себя следующие:

- связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде (общественная значимость труда педагога, престижность педагогической деятельности и др.);
- удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг (общение с детьми, коллегами, другими людьми);
- ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности (профессионально-творческое развитие, приобщение к мировой культуре, самосовершенствование и др.);
- позволяющие осуществить самореализацию (творческий характер труда педагога), удовлетворять прагматические потребности (возможность гарантированного получения работы, оплата труда, служебный рост и др.).

Ценности-отношения (второй уровень ценностей) в педагогическом процессе выступают качественными характеристиками личности. В обыденной жизни их называют качествами личности (честность, порядочность, справедливость, деликатность, бережливость, доброта и пр.). Профессиональное мастерство педагога зависит от умения:

- воспринимать межличностные отношения;
- видеть тенденции их развития;
- интерпретировать с точки зрения современной культуры;
- выразить свое личностное отношение;
- корректировать формы проявления личностного отношения.

Универсальной общечеловеческой ценностью является и самообразование как механизм социокультурного воспроизводства поколений.

В зависимости от доминирования и реализации в педагогическом процессе тех или иных ценностных позиций педагога выделяют два направления образования.

Первое характеризуется наличием адаптивной практической направленности, т. е. стремлением ограничивать содержание общеобразовательной подготовки минимумом сведений, имеющих отношение к обеспечению жизнедеятельности человека.

Второе основано на широкой культурно-исторической ориентации. В его рамках предусматривается получение сведений, которые не всегда будут востребованы в непосредственной практической деятельности, однако они способствуют расширению кругозора и повышению уровня интеллектуального развития личности.

Оба направления образования, основанные на соответствующих типах аксиологических ориентаций, несколько односторонне соотносят реальные возможности и способности человека, потребности производства и задачи образовательных систем. Поэтому для преодоления недостатков первого и второго направлений образования необходимо создавать образовательные проекты, в комплексе решающие задачи подготовки компетентного человека.

3.3. Функции образования

Образование как механизм социокультурного воспроизводства поколений – это процесс передачи накопленных знаний и культурных ценностей* Значит, образование является социокультурным феноменом и выполняет социокультурные и прогрессо - образующие функции. Среди них выделяют следующие:

- образование – один из оптимальных и интенсивных способов вхождения человека в мир науки и культуры;
- образование – процесс, ускоряющий социализацию личности, способствующий преемственности поколений;
- образование – отражение в образовательных структурах культурных образцов и норм жизни и воссоздание опережающих образовательных проектов;
- образование – отрасль массового духовного производства;
- образование – функция развития национальных традиций;
- образование – социальный институт, через который передаются и воплощаются базовые культурные ценности и цели развития общества;
- образование – катализатор и ускоритель культурных перемен и преобразований в общественной жизни и отдельном человеке (Бордовская, Реан, 2001).

Определяя образование как систему, отвечающую потребностям личности в развитии, можно выделить следующие его функции:

- прагматическая (несет в себе знание, информационный и практический компоненты);
- культурно-гуманистическая (несет в себе духовно-нравственный компонент).

Функции образования заключают в себе знаниево - информационный, практический и духовно-нравственный компоненты (табл. 12).

Таблица 12

Функции образования

<i>1. Прагматическая – потребность людей в знаниях, которые являются необходимыми для обеспечения их жизнедеятельности</i>	<i>2. Культурно-гуманистическая – связана с формированием представлений личности о Вселенной, человеке, искусстве и др.</i>
--	---

В рамках культурно-гуманистической функции образования можно выделить:

- 1) развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;
- 2) формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптации личности к социальной и природной сферам;
- 3) обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и для осуществления самореализации;
- 4) овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии, счастья;

5) создание условий для саморазвития творческой индивидуальности и раскрытия духовных потенций.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что отражает понятие «аксиология»? Дайте характеристику аксиологического подхода к явлениям действительности.

2. Назовите высшие нравственные ценности общества сегодня. Обоснуйте их роль в жизни человека.

3. Что такое мораль общества? Под влиянием каких факторов формируются ценностные ориентиры личности, государства?

Крившенко, Л. П. Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко и др.; под ред. Л. П. Крившенко. – М. : ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2006. – 432 с. [С. 49-64]

Глава 4. МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Главное дело вовсе не в изучении правил педагогики,
а в изучении тех научных основ,
из которых эти правила вытекают.

К. Д. Ушинский

1. **Понятие методологии педагогики.**
2. **Методологические принципы педагогического исследования.**
3. **Методы педагогического исследования.**
4. **Структура педагогического исследования.**

Базовые понятия: методология педагогической науки, принципы педагогических исследований, методы педагогических исследований, теоретические методы исследования, практические методы исследования.

1. Понятие методологии педагогики

Наука может развиваться лишь в том случае, если она пополняется новыми знаниями. Объективность полученного знания зависит прежде всего. от выбора *методологии исследования*.

Методология (от греч. *methodos* – путь исследования или познания, теория, учение и *logos* – слово, понятие): 1) система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности; 2) учение о научном методе познания; 3) совокупность методов, применяемых в какой-либо науке.

Методология педагогической науки – это учение о принципах, методах, формах и процессах познания и преобразования педагогической действительности.

Методология науки дает характеристику компонентов исследования: объекта и предмета анализа, задач исследования, совокупности исследовательских методов и средств, необходимых для их решения, а также формирует представление об этапах, последовательности движения в процессе решения исследовательских задач.

В науке признано существование иерархии методологий. В структуре методологического знания выделяют **четыре уровня**: *философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический*. Все уровни методологии находятся в определенной соподчиненности и образуют сложную систему. Рассмотрим более, подробно, чем характеризуется каждый уровень.

Философский уровень методологии составляют общие принципы познания и категориальный аппарат науки в целом. Философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности. В настоящее время одновременно сосуществуют различные философские учения, выступающие в качестве методологии различных человековедческих наук, в том числе и педагогики: экзистенциализм, неотоцизм, неопозитивизм, прагматизм, диалектический материализм и др.

Экзистенциализм, или философия существования, переживания человеком своего бытия в мире. Основное понятие экзистенциализма – существование (экзистенция) – индивидуальное бытие человека, погруженного в свое Я. Экзистенциалисты отрицают существование объективных истин и объективного знания. По их мнению, объективный мир существует

лишь благодаря бытию субъекта. Внешний мир таков, каким его воспринимает внутреннее Я каждого.

Экзистенциалисты считают, что в современном мире происходит деформация, отчуждение личности, теряется ее своеобразие. Выход из этого положения возможен в том случае, если индивид научится творить себя сам. Поэтому цель обучения состоит в том, чтобы научить обучающихся творить себя как личность; учить их так, чтобы они сами создавали себя. Ведущую роль при этом играет не разум, а чувства, мечта, вера. Экзистенциализм является, таким образом, философским основанием индивидуализации обучения.

Неотомизм – учение, согласно которому мир двойствен, состоит из духовного и материального мира. Духовный мир имеет более высокую ценность, так как он более благородный, более богатый. Это мир Бога, сотворенный для вечной жизни. Материальный мир – это мир низшего ранга, он мертв, не имеет цели и сущности, его изучением занимается наука. Наука собирает эмпирические данные, но она не способна раскрыть сущность мира, определенную Богом, поэтому, считают неотомисты, высшая истина постигается только «сверхразумом», посредством приближения к Богу и постижения данного им откровения.

Неотомисты доказывают ведущую роль религии в воспитании подрастающих поколений, обвиняют школу в излишней рациональности, в том, что она предала забвению досознательное стремление приблизиться к Богу, а именно на этом уровне находятся источники счастья, любви, свободы и смысла жизни.

Позитивизм – учение, признающее верным и испытанным только то, что получено с помощью естественных наук и количественных методов, то есть они абсолютизируют естественные науки и методы, применяемые ими. Позитивисты объявляют псевдонаучными проблемы, связанные с развитием общества, социальными противоречиями. Обществознание они относят к области мифологии, признавая наукой лишь математику и естествознание.

Современный *неопозитивизм*, оставаясь по своей сути позитивизмом, вобрал в себя некоторые современные понятия и идеи. Неопозитивизм занял видное место в современной философии. Слабость педагогики неопозитивисты видят в том, что в ней доминируют бесполезные идеи и абстракции, а не реальные факты. Они отдают предпочтение методам познания, а не содержанию образования. Главное, считают они, «не знания, а методы их приобретения». Эту позицию разделяют в наши дни некоторые крупные ученые – химики, физики, математики, оказавшие существенное влияние на перестройку содержания естественно-математического образования.

Прагматизм – философское течение, возникшее в связи с тем, что быстрые темпы развития науки, техники, промышленности подорвали основы абсолютного идеализма, который уже не мог противостоять материализму. Сторонники этого течения считают, что прагматизм – новая философия, стоящая вне идеализма и материализма. Главное, утверждают они, – это «опыт», «дело» (от греч. *pragma*). Познание действительности прагматисты сводят к индивидуальному опыту человека. Нет объективного научного знания. Всякое знание истинно, если оно получено в процессе практической деятельности человека и полезно для него.

Прагматисты считают индивидуальный опыт ребенка основой учебного процесса. Поэтому обучение и воспитание должны быть направлены на возбуждение интереса детей к учению, развитию их активности.

Диалектический материализм – философское учение об общих законах движения и развития природы, общества и мышления. Основные положения диалектического материализма сводятся к тому, что материя первична, а сознание вторично. Сознание возникает в результате развития материи и является его продуктом. Явления объективного мира и сознания детерминированы, то есть причинно обусловлены. Предметы и явления развиваются, изменяются, находятся в состоянии движения. Представители этого учения распространяют материализм на понимание истории общества, обосновывают роль общественной практики в познании.

В философии диалектического материализма важное место занимают законы диалектики: переход количественных изменений в качественные, единство и борьба противоположностей, отрицание отрицания. Диалектический материализм в педагогике проявляется в том, что личность признается объектом и субъектом общественных отношений. Ее развитие детерминировано внешними обстоятельствами и природной организацией человека. Ведущая роль в развитии личности принадлежит воспитанию, которое представляет собой сложный социальный процесс, имеющий исторический и классовый характер. Личность проявляется и формируется в деятельности. Личность и деятельность человека находятся в единстве.

Мы рассмотрели философский уровень методологического знания, следующий уровень – *общенаучный*. В его основе лежат концепции, научные подходы, применяемые во многих науках. Общенаучный уровень методологии ориентирует исследователя и практика подходить к явлениям жизни как к системам, имеющим определенное строение и свои законы функционирования.

Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении. С изменением одного компонента системы изменяются и другие. Это позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у составляющих систему элементов.

Основой, средством и решающим условием развития личности является деятельность. Данный факт обуславливает необходимость реализации в педагогическом исследовании и практике *личностного и деятельностного подходов*.

Это, в свою очередь, требует использования *диалогического подхода*, который вытекает из того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. Диалогический подход основан на вере в позитивный потенциал человека, в его неограниченные творческие возможности постоянного развития и самосовершенствования. Важным при этом является то, что активность личности, ее потребности в самосовершенствовании рассматриваются не изолированно. Они развиваются только в условиях взаимоотношений с другими людьми, построенных по принципу диалога. Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным составляют сущность методологии гуманистической педагогики.

Реализация вышеназванных методологических принципов осуществляется во взаимосвязи с *культурологическим подходом*. Культура при этом понимается как специфический способ человеческой деятельности. Являясь универсальной характеристикой деятельности, она, в свою очередь, как бы задает социально-гуманистическую программу и предопределяет направленность того или иного вида деятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов. Таким образом, освоение личностью культуры предполагает освоение ею способов творческой деятельности.

Человек, ребенок живет и учится в конкретной социокультурной среде, принадлежит к определенному этносу. В связи с этим культурологический подход трансформируется в *этнопедагогический*. В такой трансформации проявляется единство общечеловеческого, национального и индивидуального.

Одним из возрождающихся является *антропологический подход*, который означает системное использование данных всех наук о человеке как предмете воспитания и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса.

Выделенные методологические подходы позволяют целостно и в диалектическом единстве проанализировать всю совокупность наиболее значимых образовательных проблем и установить их иерархию.

Третий уровень методологии – *конкретно-научный* – совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. Методология конкретной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного

познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, такие, как, например, проблемы системного подхода или моделирование в педагогических исследованиях.

Технологический уровень методологии составляют методика и техника исследования, т. е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания. На этом уровне методологическое знание носит четко выраженный нормативный характер.

В целом методология указывает, как надо осуществлять научно-исследовательскую и практическую деятельность.

2. Методологические принципы педагогического исследования

Для познания объективной педагогической реальности, объяснения, предсказания ее развития проводятся педагогические исследования. *Педагогическое исследование – это процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях обучения, воспитания и образования, их структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях*

Педагогические исследования могут иметь *теоретический* и *опытно-экспериментальный характер*. По направленности педагогические исследования подразделяются на *фундаментальные, прикладные и разработки*.

Фундаментальные исследования своим результатом имеют обобщающие концепции, которые подводят итоги теоретических и практических достижений педагогики или предлагают модели развития педагогических систем на прогностической основе.

Прикладные исследования — это работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогического процесса, вскрытие закономерностей многосторонней педагогической практики.

Разработки направлены на обоснование конкретных научно-практических рекомендаций, учитывающих уже известные теоретические положения.

При проведении педагогического исследования необходимо руководствоваться следующими **принципами**:

- исходить из объективности и обусловленности педагогических явлений: они существуют и развиваются в силу действия внутренних объективных законов, противоречий, причинно-следственных связей;
- обеспечивать целостный подход в изучении педагогических явлений и процессов;
- изучать явление в его развитии;
- изучать данное явление в его связях и взаимодействии с другими явлениями;
- при выборе методов исследования исходить из того, что для решения любой научной проблемы используется не один, а комплекс взаимодополняющих методов;
- методы исследования должны быть адекватны существу изучаемого предмета;
- рассматривать процесс развития как самодвижение и саморазвитие, обусловленное присущими ему внутренними противоречиями, выступающими как движущая сила и источник развития;
- не допускается проведение эксперимента, противоречащего нравственным нормам, способного нанести вред испытуемым, образовательно-воспитательному процессу.

3. Методы педагогического исследования

При проведении педагогического исследования используются определенные научные методы.

Методы педагогического исследования – это способы получения научной информации с целью установления закономерных связей, отношений, зависимостей и построения научных теорий.

В педагогике широко применяются как собственно педагогические методы, так и методы, привлекаемые из других наук: психологии, социологии, физиологии, математики и т. д. При проведении педагогического исследования используются *общетеоретические методы*: анализ, синтез, сравнение, индукция, дедукция, абстрагирование, обобщение, конкретизация, моделирование; *социологические методы*: анкетирование, интервьюирование, рейтинг; *социально-психологические методы*: социометрия, тестирование, тренинг; *математические методы*: ранжирование, шкалирование, корреляция.

Методы педагогических исследований условно подразделяются на *теоретические* и *эмпирические (практические)*.

Теоретические методы исследования позволяют уточнить, расширить и систематизировать научные факты, объяснить и предсказать явления, повысить надежность полученных результатов, перейти от абстрактного к конкретному знанию, установить взаимоотношения между различными понятиями и гипотезами, выделить среди них наиболее существенные и второстепенные.

Охарактеризуем некоторые теоретические методы исследования.

Анализ – мысленное разложение исследуемого целого на составляющие, выделение отдельных признаков и качеств явления. Одно и то же исследуемое явление можно анализировать по многим аспектам. Всесторонний анализ явления позволяет глубже раскрыть его.

Синтез – мысленное соединение признаков, свойств явления в смысловое (абстрактное) целое. Однако синтез – это не просто суммирование, а смысловое соединение. Если просто соединить явления, между ними не возникает системы связей, образуется лишь хаотическое накопление отдельных связей.

Анализ и синтез тесно взаимосвязаны между собой в любом научном исследовании.

Сравнение – установление сходства и различия между рассматриваемыми явлениями. При сравнении прежде всего необходимо определить основу сравнения – *критерий*. Для того чтобы сравнить между собой определенные явления, необходимо выделить в них известные признаки и установить, как они представлены в сравниваемых объектах. Несомненно, составной частью сравнения всегда является анализ, так как во время сравнения в явлениях следует вычленить измеряемые признаки. Поскольку сравнение – это установление определенных соотношений между признаками явлений, то ясно, что в ходе сравнения используется и синтез.

Абстрагирование – мысленное отвлечение какого-либо свойства или признака предмета от других его признаков, свойств, связей.

Конкретизация – мысленная реконструкция, воссоздание предмета на основе вычлененных ранее абстракций (по своей логической природе противоположен абстрагированию).

Обобщение – выделение в процессах и явлениях общих черт, т. е. обобщение исследуемого.

Сравнивая явления между собой, исследователь устанавливает общие признаки явлений и на основе последних объединяет явления в одну смысловую группу. Обобщение тем убедительнее, чем большее количество существенных признаков явлений подвергалось сравнению.

Моделирование – исследование процессов и явлений при помощи их реальных или идеальных моделей.

Индукция и дедукция – логические методы обобщения полученных эмпирическим путем данных. Индуктивный метод предполагает движение мысли от частных суждений к общему выводу, дедуктивный – от общего суждения к частному выводу.

К *эмпирическим (практическим)* методам исследования относятся: *методы сбора и накопления данных* (наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование и др.); *методы контроля и измерения* (шкалирование, срезы, тесты); *методы обработки данных* (математиче-

ские, статистические, графические, табличные); *методы оценивания* (самооценка, рейтинг, педагогический консилиум); *методы внедрения результатов исследования в педагогическую практику* (эксперимент, опытное обучение, масштабное внедрение) и др.

Рассмотрим более подробно некоторые из этих методов.

Наблюдение – целенаправленное, систематическое изучение определенного педагогического явления. Наблюдение широко используется в педагогической науке. Оно может быть как основным методом накопления научного материала, так и вспомогательным, составляющим часть какой-то более общей методики. Наблюдение наряду с самонаблюдением является старейшим исследовательским методом.

Наблюдение как исследовательский метод имеет ряд черт, которые отличают его от обыденного восприятия человеком происходящих событий. Основные из них:

- целенаправленность наблюдения;
- аналитический характер наблюдения. Из общей картины наблюдатель выделяет отдельные стороны, элементы, связи, которые анализируются, оцениваются и объясняются;
- комплексность наблюдения. Следует не выпускать из поля зрения ни одной существенной стороны наблюдаемого;
- систематичность наблюдения. Необходимо не ограничиваться разовым «снимком» наблюдаемого, а на основе более или менее продолжительных (продолгованных) наблюдений выявлять статистически устойчивые связи и отношения, обнаруживать изменение и развитие наблюдаемого за определенный период.

Существует много видов наблюдений, подразделяемых по различным признакам.

По временной организации выделяют *непрерывное* и *дискретное* (в отдельные промежутки времени) наблюдение.

По объему наблюдение бывает *широкое (сплошное)*, когда фиксируются все особенности поведения, доступные для максимально подробного наблюдения, или ведутся наблюдения за группой наблюдаемых в целом. *Узкоспециальное (выборочное)* наблюдение направлено на выявление отдельных сторон явления или отдельных объектов.

По способу получения сведений наблюдение бывает *непосредственным (прямым)*, когда наблюдатель регистрирует непосредственно увиденные факты во время наблюдения, и *косвенным (опосредованным)*, когда непосредственно наблюдается не сам предмет или процесс, а его результат.

По типу связи наблюдателя и наблюдаемого различают *включенное* и *невключенное* наблюдение. *Включенное наблюдение* предполагает, что наблюдатель сам является членом группы, поведение которой он исследует. *Включенное наблюдение*, при котором исследователь маскируется, а цели наблюдения скрываются, порождает серьезные этические проблемы. В *невключенном наблюдении* позиция исследователя открыта, это восприятие какого-либо явления со стороны.

По условиям проведения выделяют *полевые наблюдения* (в естественных условиях) и *лабораторные* (с применением специального оборудования).

По плановости различают *неформализованное (свободное) наблюдение* и *формализованное (стандартизированное)*. *Неформализованное наблюдение* не имеет заранее установленных рамок, программы и процедуры его проведения. Оно может менять предмет, объект и характер наблюдения в зависимости от желания наблюдателя. *Формализованное наблюдение* ведется по предварительно продуманной программе и строго следует ей, независимо от того, что происходит в процессе наблюдения с объектом или наблюдателем.

По частоте применения наблюдения бывают *постоянные, повторные, однократные, многократные*.

По способу получения информации выделяют *прямое* и *косвенное* наблюдение. *Прямое* – это такое наблюдение, когда сам исследователь его проводит, а *косвенное* – наблюдение через описание явлений другими людьми, непосредственно наблюдавшими его.

Тип наблюдения зависит от характера объекта и поставленных целей.

Как и любой метод, наблюдение имеет свои позитивные и негативные стороны.

Достоинство этого метода состоит в том, что позволяет:

- изучить предмет в целостности;
- в естественных условиях;
- в многогранных связях и проявлениях.

Недостаток этого метода в том, что:

- не позволяет охватить большое количество лиц, явлений; активно вмешиваться в изучаемый процесс, изменять его или намеренно создавать определенные ситуации; делать точные замеры;

- требует много времени существует вероятность ошибок, связанных с личностью наблюдателя;

- возможна недоступность наблюдения некоторых явлений, процессов.

Педагогическое наблюдение – это довольно пассивная форма проведения научного исследования. Более активной формой является *исследовательская беседа*. Беседа как метод научного исследования позволяет выяснять мнение и отношение как воспитателей, так и воспитуемых к тем или иным педагогическим фактам и явлениям и тем самым составить более глубокое представление о сущности и причинах этих явлений. Беседа применяется как самостоятельный или как дополнительный метод исследования в целях получения необходимой информации или разъяснения того, что не было понято при наблюдении. В силу этого данные, полученные с помощью беседы, более объективны. Требования к беседе:

- предварительная подготовка;
- умение вызвать собеседника на откровенность;
- нецелесообразность постановки вопросов «в лоб»;
- четкость вопросов, тактичность, доверительность.

Беседа проводится по заранее намеченному плану с выделением вопросов, требующих выяснения. Беседа ведется в свободной форме, без записывания ответов собеседника. Разновидностью беседы является *интервьюирование*.

При интервьюировании исследователь придерживается заранее намеченных вопросов, задаваемых в определенной последовательности. Ответы при этом можно открыто записывать.

Рассмотренные выше методы исследования при всех их достоинствах обладают одним недостатком: с их помощью ученый получает сравнительно ограниченное количество данных, причем эти данные не носят достаточно представительного характера, т. е. относятся к небольшому числу обследуемых. Между тем нередко возникает необходимость провести массовое изучение тех или иных вопросов. В этих случаях используется метод анкетирования.

Анкетирование – метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросных листов (анкет). Применяются различные типы анкет: *открытые*, требующие самостоятельного конструирования ответа, и *закрытые*, в которых приходится выбирать один из готовых ответов; *полузакрытые (полукоткрытые)* – даются готовые ответы и можно добавлять собственные ответы; *именные*, требующие указывать фамилию испытуемого, и *анонимные* – без указания автора ответов; *полные* и *урезанные*; *пропедевтические* и *контрольные* и т. д.

Применяется также «полярная» анкета с балльной оценкой. По аналогии составляются опросные листы для самооценки и оценки других. Например, при исследовании качеств личности в опросные листы вносят пятибалльную шкалу.

Качество	Шкала					Качество
Добрый	5	4	3	2	1	Жадный
Трудолюбивый	5	4	3	2	1	Ленивый
Ответственный	5	4	3	2	1	Неответственный
Одаренный	5	4	3	2	1	Малоспособный

Затем каждое качество оценивается по шкале.

Число баллов может быть различным, включая положительную и отрицательную градации (–5, –4, –3, –2, –1, 0, +1, +2, +3, +4, +5).

Тестирование – целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерять изучаемые характеристики педагогического процесса.

Тест (от англ. test – испытание, исследование) – стандартизированная процедура измерения. Обычно состоит из ряда относительно коротких испытаний, в качестве которых могут выступать различные задачи, вопросы, ситуации.

Тест выступает в качестве измерительного инструмента, поэтому он должен удовлетворять строгим и ясным требованиям. Случайно подобранный набор заданий нельзя называть тестом. Качество теста определяется их *надежностью* (устойчивостью результатов тестирования), *валидностью* (соответствие теста целям диагностики), *дифференцирующей силой заданий* (способностью теста подразделять тестируемых по степени выраженности, исследуемой характеристики).

Педагогический эксперимент — преднамеренное внесение изменений в педагогический процесс, глубокий качественный анализ и количественное измерение результатов изменения процесса.

Как и наблюдение, педагогический эксперимент считается основным исследовательским методом. Но если при наблюдении исследователь пассивно ждет проявления интересующих его процессов, то в эксперименте он сам создает необходимые условия, чтобы вызвать эти процессы.

Существуют два вида эксперимента: *лабораторный* и *естественный*. *Лабораторный эксперимент* – это эксперимент, который проводится в искусственных, лабораторных условиях.

Естественный эксперимент проводится в обычной для испытуемого обстановке. Он исключает то напряжение, которое возникает у испытуемого, знающего, что над ним экспериментируют.

В зависимости от характера решаемых исследовательских задач и лабораторный, и естественный эксперимент может быть *констатирующим* или *формирующим*. *Констатирующий эксперимент* — выявляет наличное состояние, существующие педагогические факты (до формирующего эксперимента).

Формирующий (обучающий, преобразующий, созидательный) эксперимент – это активное формирование чего-то. На основе констатации и теоретического осмысления выделяются и вводятся новые педагогические явления, проверяется их истинность.

Эксперимент может быть *длительным* и *кратковременным*.

Требования к педагогическому эксперименту:

- не допускать риска для здоровья детей;

- не проводить эксперимент с заведомо отрицательным результатом.

При проведении педагогического эксперимента организуются как минимум две группы испытуемых: *контрольная* и *экспериментальная*. Сравнение результатов в этих группах при равенстве общих условий осуществляемой педагогической деятельности позволяет делать вывод об эффективности или неэффективности тех нововведений, которые включены в педагогический процесс.

Изучение документов также является методом педагогического исследования. *Документом* называется специально созданный человеком предмет, предназначенный для передачи или хранения информации.

По форме фиксации информации существуют:

- *письменные документы* (содержат в основном буквенный текст);
- *статистические данные* (информация в основном цифровая);
- *иконографическая документация* (кино- и фотодокументы, картины);
- *фонетические документы* (магнитофонные записи, грампластинки, кассеты);
- *технические продукты* (чертежи, поделки, техническое творчество).

К *письменной документации* относятся классные журналы, дневники учащихся, рабочие (календарные) планы преподавателей, учебные планы, медицинские карты учащихся, протоколы собраний, программы, тетради учащихся, контрольные работы и др.

К методам педагогического исследования относится *изучение и обобщение педагогического опыта*. Этот метод направлен на анализ состояния практики.

Объектом изучения может быть *массовый опыт* – для выявления ведущих тенденций; *отрицательный опыт* – для выявления характерных ошибок и недостатков; *передовой опыт* – для выявления и обобщения элементов нового, эффективного в деятельности организаторов образовательно-воспитательного и управленческого процессов.

М. Н. Скаткин выделяет два вида передового опыта: педагогическое мастерство и новаторство.

Педагогическое мастерство состоит в рациональном использовании рекомендаций науки и практики.

Новаторство – это собственные методические находки, новое содержание.

Шкалирование – также один из методов педагогического исследования, позволяющий превратить качественные факторы в количественные ряды. Шкалирование дает возможность, например, качества личности изобразить в виде шкалы. Шкалы могут быть односторонними и двусторонними.

Например, отношение учащихся к умственному труду можно оценить по пятибалльной односторонней шкале:

- 1 – отрицательное,
- 2 – равнодушно,
- 3 – заинтересованное,
- 4 – активное,
- 5 – очень активное.

Отношение к работе можно оценить по трехступенчатой двусторонней шкале:

- + 1 – очень доволен работой;
- + 0 – равнодушен
- 1 – недоволен работой

Шкалирование, при котором оцениваются качества личности с помощью компетентных людей (экспертов), называется *рейтингом*.

Разновидностью шкалирования является метод *парного сравнения*.

К методам научного исследования относится также *метод обобщения независимых характеристик* — предполагает выявление и анализ мнений, полученных от различных людей. Этот метод повышает объективность выводов. Например, изучая личность школьника, исследователь узнает о нем от учителя, классного руководителя, родителей, сверстников и т. д.

Метод педагогического консилиума предполагает коллективное обсуждение и оценивание результатов изучения воспитанников, выявление причин возможных отклонений в сформированное тех или иных черт личности, коллективную выработку способов преодоления обнаруженных недостатков.

В последние годы все большее распространение получают *социометрические методы*, которые позволяют устанавливать социально-психологические взаимоотношения членов какой-либо группы в количественных параметрах. Эти методы дают возможность оценивать структуру малых групп и статус отдельной личности в этой группе, поэтому методы называются также *методами структурного анализа коллектива*.

Особую группу составляют *математические методы* и *методы статистической обработки исследовательского материала*.

Математические и статистические методы в педагогике применяются для обработки данных, полученных методами опроса и эксперимента, а также для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Они помогают оценить результаты эксперимента, повышают надежность выводов, дают основания для теоретических обобщений. Обработка полученных результатов математическими методами по специальным формулам позволяет наглядно отобразить выявленные зависимости в виде графиков, таблиц, диаграмм.

Таковы наиболее важные методы исследования, применяемые в педагогике. Следует сказать, что каждый из этих методов выполняет свою специфическую роль и помогает изучению лишь отдельных сторон педагогического процесса. Для всестороннего изучения применяются методы исследования в совокупности.

4. Структура педагогического исследования

Программа педагогического исследования, как правило, включает *ряд этапов*.

1-й этап. Знакомство с проблемой исследования. Обоснование актуальности исследования, уровня разработанности; определение объекта и предмета, темы исследования. Формулирование цели исследования и соотнесенных с целью задач.

Педагогическое исследование начинается с определения *проблемы*, которая выделяется для специального изучения. Научная проблема выражает основное противоречие, которое должно быть разрешено средствами науки. «Проблема педагогического исследования отражает противоречие между знаниями о потребностях людей в области обучения и воспитания и незнанием путей, средств и методов их решения».

Проблема должна найти отражение в *теме исследования*. Тема – это лаконичная формулировка проблемы исследования. Сформулировать тему не просто. Ее следует так обозначить, чтобы в ней нашло отражение движение от достигнутого наукой к новому, неизвестному.

При выборе темы следует иметь в виду ее *актуальность* и соответствие требованиям науки и практики. Актуальные исследования дают ответ на наиболее острые в данное время вопросы, отражают социальный заказ общества педагогической науке, обнаруживают важнейшие противоречия, которые имеют место в практике.

Затем определяется *цель исследования*. Цель – это замысел исследования, научный результат, который должен быть получен в итоге исследования. Цели научно-исследовательской работы могут быть разнообразны: выявить зависимости, существующие между факторами; определить связи между явлениями; разработать условия для устранения

недостатков; раскрыть возможности усовершенствования процесса; охарактеризовать обстоятельства и т. д.

Цель влечет за собой выбор *объекта исследования*. Определяя объект исследования, следует дать ответ на вопрос: *что* рассматривается? Им может быть педагогический процесс, область педагогической действительности или какое-либо педагогическое отношение, содержащее в себе противоречие. Другими словами, объектом может быть все то, что явно или неявно содержит в себе противоречие и порождает проблемную ситуацию. Объект – это то, на что направлен процесс познания.

Предмет исследования – часть, сторона объекта. Это те наиболее значимые с практической или теоретической точки зрения свойства, стороны, особенности объекта, которые подлежат непосредственному изучению. Предмет исследования дает представление о том, *как* рассматривается объект именно в данном исследовании.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования определяются *исследовательские задачи*. Задачи конкретизируют цель исследования. Они дают представление о том, в каких направлениях должно идти исследование, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута. Формулируя задачи, ученый тем самым обозначает логику своего исследования, ставит как бы ряд промежуточных целей, выполнение которых необходимо для реализации общей цели.

2-й этап. Выбор методологии: исходной концепции, опорных теоретических положений, методов познания, единого замысла, определяющего ход и предполагаемые результаты исследования.

В современных педагогических исследованиях реализуются различные исследовательские подходы:

- *системный* – раскрытие целостности объекта, выявление его внутренних связей и отношений;
- *комплексный* – рассмотрение группы явлений в совокупности;
- *целостный* – целостное представление объекта, при этом целое не сводится к простой сумме частей;
- *личностный* – отношение к воспитаннику как к личности, как к самостоятельному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия;
- *деятельностный* – признание единства психики и деятельности, единства строения внутренней и внешней деятельности, деятельного опосредования межличностных отношений;
- *исторический* – изучение конкретно-исторического генезиса и развития объекта исследования;
- *качественный* – установление своеобразия изучаемого явления, его отличия от других явлений;
- *количественный* – анализ и оценка явлений и процессов в количественных величинах и числах;
- *феноменологический* – описание наблюдаемых внешне характеристик изучаемого явления;
- *сущностный* – выявление устойчивых характеристик, внутренних связей, механизмов и движущих сил изучаемого явления.

В практике научно-педагогических исследований существуют и другие исследовательские подходы.

3-й этап. Построение гипотезы исследования.

Гипотеза исследования – это научно обоснованное предположение, нуждающееся в дальнейшей экспериментальной и теоретической проверке. Гипотеза формулируется таким образом, чтобы автор давал новое видение или понимание того, что он исследует.

Построение гипотезы является творческим этапом в исследовательской работе, результатом мышления, при котором исследователь создает себе представление о возможных связях между исследуемыми явлениями.

Гипотеза необходима в научной работе, так как:

- дает определенное направление исследовательской деятельности;
- предупреждает расплывчатость работы;
- направляет мысли исследователя и определяет, какие материалы необходимы для работы.

Чтобы правильно построить гипотезу, необходимо обладать широким кругозором в области исследуемой проблемы, быть хорошо знакомым с научной историей и методикой проблемы.

Гипотезы подразделяются на две категории: а) индуктивные; б) дедуктивные.

При *индуктивной гипотезе* исходят из наблюдения отдельных факторов, на основе которых делают обобщающие выводы, которые должны быть действительными по отношению ко всем явлениям данного вида. Состоятельность гипотезы исследователь должен проверить и доказать с помощью эксперимента.

Основой *дедуктивной гипотезы* является какое-либо общее положение, на основании которого делаются выводы о связях между отдельными явлениями.

В педагогическом исследовании чаще используется индуктивная гипотеза. Дедуктивная гипотеза может возникнуть на более поздней стадии работы, когда в процессе наблюдений накоплено много материалов.

4-й этап. Выбор методов исследования. Проведение *констатирующего эксперимента* с целью установления исходного состояния предмета исследования.

О научных методах исследования, принципах их использования сказано выше. Следует лишь отметить, что на педагогический процесс, его результаты одновременно влияет множество факторов. Это требует использования разнообразных взаимодополняющих исследовательских методов и приемов.

В ходе констатирующего эксперимента идет накопление и анализ фактов, всесторонне изучается исходное состояние предмета исследования до проведения преобразующего эксперимента.

5-й этап. Организация и проведение преобразующего эксперимента. Это основной этап исследования.

Эксперимент – научно поставленный опыт преобразования педагогической действительности в точно учитываемых условиях.

В ходе преобразующего эксперимента изменения вносятся в содержание и ход педагогического процесса, проверяется состоятельность приведенных в гипотезе положений.

6-й этап. Анализ, интерпретация и оформление результатов исследования. Обрабатываются результаты наблюдений и экспериментов. Сравнение результатов с использованием математических, статистических методов позволяет определить степень эффективности нововведения. Формулируются выводы, создается теория. Теорией становится фактически всякая доказанная гипотеза, применяемая в различных условиях (если она относится к общим, фундаментальным, а не частным, вопросам).

Оценивается эффективность исследования. Как известно, исследования, подразделяются на фундаментальные, прикладные и разработки. Для фундаментальных исследований основной характеристикой их эффективности является теоретическая актуальность, новизна, концептуальность и доказательность, перспективность и возможность внедрения результатов в практику. При рассмотрении прикладных исследований следует оценивать в первую очередь их практическую актуальность и значимость, возможность внедрения в практику.

Для разработок ценна новизна, актуальность и эффективность, степень соответствия адресату, ясность изложения.

7-й этап. Выработка практических рекомендаций.

Таковы основные этапы исследования. От правильной последовательности отдельных этапов исследования и их взаимной связи зависят объективные результаты исследовательской работы и успешность оформления научного труда.

Основная литература

1. Смирнов, В. И. Общая педагогика : учеб. пособие / В. И. Смирнов. – М. : Логос, 2002.
2. Слостенин, В. А. Психология и педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Слостенин, В. М. Каширин. – М., 2001.
3. Краевский, В. В. Методология педагогики / В. В. Краевский. – Чебоксары, 2001.

Кукушин, В. С. Педагогика начального образования / В. С. Кукушин, А. В. Болдырева-Вараксина; под общей ред. В. С. Кукушина. – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов-н/Д : Издат. центр «МарТ», 2005. – 592 с. – [С. 12-22]

1.1.3. Методология педагогической науки

Термин «методология» — греческого происхождения. Он означает дословно «учение о методе» или «теория метода». Методология занимается теоретическими проблемами путей и средств научного познания и закономерностями научного исследования как творческого процесса.

Понятие «методология» является сложным и не всегда понимается однозначно. Оно употребляется прежде всего в *широком смысле* общей методологии наук. В таком случае это понятие означает исходную философскую позицию научного познания, общую для всех научных дисциплин. Универсальной научной методологией является сочетание материалистической и идеалистической философии, изучающих законы развития общества, природы, мышления и давших формулировки:

- закона перехода количества в качество,
- закона отрицания отрицания,
- объективных экономических законов (например, соответствия производственных отношений характеру производительных сил).

В более *узком смысле* слова «методология» означает теорию научного познания в конкретных научных дисциплинах. В. А. Штофер определяет ее так: «В отличие от методологии в широком философском смысле, методологии, заостряющей внимание на анализе методологической роли и эвристического значения главным образом онтологических принципов, законов и категорий, методология науки в более узком смысле является частью гносеологии; она представляет собой теорию научного познания и призвана изучать закономерности сложного процесса познания в тех его многообразных и взаимосвязанных формах и проявлениях, которые характерны для науки».

Методология педагогики — это система знаний об основах и структуре педагогической теории, о подходах к исследованию педагогических процессов, о способах получения знаний, которые правдиво отражают постоянно меняющуюся педагогическую действительность в условиях развивающегося общества.

Следует различать понятия методология и методика. Понятие «метод» применяется в узком смысле слова. Чаще всего оно означает специальные приемы научной дисциплины. Например, в педагогике – метод научного наблюдения, метод опроса, метод моделирования и т.п. То есть **методика = техника**. Термином *методика* мы обозначаем различные конкретные формы и способы использования методов, при помощи которых осуществляется более глубокое познание педагогических явлений и процессов.

В философской литературе нет общепринятого определения методологии. Ее иногда определяют как *совокупность приемов исследования*, как учение о методах научного познания и преобразования мира. Но действительное содержание методологии шире. *Методология* – это система теоретических знаний, которые исполняют роль руководящих принципов, орудий научного исследования и конкретных средств реализации требований научного анализа.

Своеобразие методологических принципов заключается в том, что теоретическое обоснование их выходит за границы, задачи и возможности науки, в которой они используются, а каждый такой принцип представляет теоретическое знание, играющее роль метода.

Методология педагогики – это учение о педагогическом знании и о процессе его обретения, т. е. о познании. Она включает:

- учение о структуре и функции педагогического знания, в том числе о педагогической проблематике;
- исходные, ключевые, фундаментальные, философские, общенаучные и педагогические положения (теории, гипотезы, концепции), имеющие методологический смысл;
- учение о методах педагогического познания (методология в узком смысле этого слова).

Короче говоря, методология образования – это:

- философия образования;
- его идеология (например, идеология гуманизма);
- гносеология, т.е. теория познания.

Современная российская образовательная система находится в состоянии глубокого кризиса, но активно пытается выбраться из создавшегося положения. Образование не удовлетворяет потребности общества и личности.

Его кризис — двусторонний:

- кризис институтов образования;
- личностный кризис в образовании, который долгие годы многие не хотели замечать.

Кризис институтов образования объясняется слабой экономикой страны, осуществляющей финансирование школ и вузов по «остаточному принципу», низким уровнем подготовки кадров и методологией (содержательный кризис, побуждающий менять содержание образования). Лучшие кадры – те педагоги, для которых учительская деятельность является смыслообразующим началом в жизни, несмотря на нищенскую зарплату. Но много ли таких в нашем обществе? Содержание же образования надо менять, так как общество развивается и необходимо учитывать динамику жизни. В высшей школе преподают науки, в школе — основы наук. А знания, преподносимые студентам в вузе, нередко находятся на уровне классической науки конца XIX в., то есть ядро знаний является устаревшим, не соответствует действительной картине мира. Содержание образования надо менять и потому, что меняются ценностные ориентации в обществе.

Основными вопросами реформирования школы всегда были:

- демократизация образования (всегда хотели создать общедоступную гуманизированную, обращенную к личности ребенка школу);
- модернизация школы (обновление содержания образования и укрепление его связей с наукой);
- укрепление связей школы с практикой, с жизнью;
- политехнизация, связь с трудом (а результатом обычно была технократизация школы);
- создание русской национальной школы;
- повышение воспитательных функций школы.

Все это очень глобально, и ни одна из реформ не оказалась способной решить эти проблемы. Все реформы провалились. Почему? Каковы уроки школьных реформ?

- Несоответствие между высшей и средней школой
- Главная причина была в том, что субъектом педагогической деятельности являлся учитель; реформы же задумывались не учителем, а без достаточного обоснования спускались сверху. реформы осуществлялись по принципу «ты это должен сделать», а не «ты это можешь сделать».
- Не было должного концептуального обоснования, реформы осуществлялись дирек-

тивно.

В советское время многие талантливые педагоги из школы были изгнаны, а пришедшие на смену им выпускники рабфаков не творили, а просили вышестоящие органы о тиражировании *методических указаний*. Так родились авторитарные отношения не только между Наркомпросом и учительством, но и между педагогами и учащимися, и между педагогами внутри учительского коллектива.

В мировой педагогической литературе иначе объясняют причины неудач реформ. Там тоже отмечают отсутствие концепции развития образовательных систем, но называются еще две причины:

- игнорирование в реформах воспитательной проблематики;
- несостоятельность установки на технические средства обучения как главное в школе (практика показывает, что наличие ТСО и компьютеров существенного влияния на качество знаний не оказывает; например, в 1992 г. было проведено тестирование учащихся 18 стран, оказалось, что российские школьники по знанию математики — на 4-м месте, по естественным наукам — на 5-м, а американские школьники — на 9-м, хотя техническая оснащенность их школ намного выше, чем российских).

Критические оценки реформы российской школы на Западе намного сильнее. Там отмечается дефицит радости в школе, авторитарность воспитания, принудительный характер обучения. Общество, не имеющее ценностных ориентации, имеет и шаткую систему воспитания. Так считается на Западе. У нас есть концепция *пассивного человека*, а отсюда и авторитаризм школы. Иными словами, причины некачественного образования — методологические.

Образ ребенка, образ человека — эти понятия пока отсутствуют в нашей педагогике. Поэтому мы чаще имеем желаемый образ, идеал школьника, а не действительный образ. Каждый учитель видит образ ребенка-ученика, воспринимает его только через отношения к учебе, через призму учения. Таким образом, мы видим в ребенке не субъект образования, а объект. А надо видеть личность, субъект образования, способный на:

- самооценку,
- самопознание,
- самоопределение,
- саморегуляцию,
- саморазвитие,
- самореализацию,
- самоутверждение

и проявляющий:

- ответственность,
- активность.

Без этих свойств не может быть личности как субъекта педагогической деятельности. Эта проблема настолько важна, что в Европе возникло движение антипедагогов, желающих защищать ребенка от любых воспитательных функций. По их мнению, учитель должен дружить с детьми, но не воспитывать. Они создали антипедагогический образ ребенка и антипедагогическую модель человека. Ребенок якобы сам чувствует, что ему нужно, и не является объектом воспитательных действий. Таковы рассуждения, например, австрийской ассоциации «Дружба с детьми». В этой, на первый взгляд, доброжелательной теории есть много сомнительного.

Если считать, что воспитание — это не насилие взрослых, разрушающее личность ребенка, а процесс жизнетворчества, то ситуация станет приемлемой для всех, потому что нет единых рецептов воспитания. Нельзя ни изгонять воспитанием, ни перенасыщать им школу. Но оно должно всегда иметь место в школьной среде. О важности если не приоритета, то са-

мого факта воспитания говорит, например, следующий факт. Один американский директор школы посылал каждому учителю, которого брал на работу, следующее письмо.

Уважаемый учитель!

Я пережил концлагерь. Мои глаза видели то, чего не должен видеть ни один человек:

- *как образованные инженеры строят газовые камеры;*
- *как образованные врачи отравляют детей;*
- *как образованные медсестры убивают младенцев;*
- *как выпускники высших учебных заведений расстреливают и сжигают детей и женщин.*

Поэтому я не доверяю образованности. Я прошу Вас: помогите ученикам просто стать людьми. Ваши усилия никогда не должны привести к появлению чудовищ, умелых психопатов, образованных Эйхманов. Чтение, письмо и арифметика важны только тогда, когда они помогают нашим детям стать человечными.

Глобальная функция воспитания в школе — сохранение, передача и воспроизводство культуры. Вторая функция — обеспечение исторического процесса смены поколений, т.е. социализация личности, обеспечение вхождения ребенка в жизнь. Ведь этот процесс — весьма противоречив и труден. Мы ведь нередко выпускаем из школы маргиналов — людей, «не вписывающихся» в общество. Третья функция воспитания — развитие творческого потенциала личности, защита и охрана ребенка.

Таким образом, воспитание имеет три фундаментальные функции:

- созидательно-культурную,
- социализации и адаптации,
- человекообразующую.

Отсюда ясно, что от воспитательных функций школу освободить нельзя.

Выход из сложившегося кризиса видится в следующих вариантах.

- Нужно укрепить школу, усилить воспитательную проблематику в ее деятельности, повысить ответственность и дисциплину учащихся.
- Нужно гуманизировать школу, перенести акцент в ее деятельности на ученика, на его поддержку и развитие.
- Нужно освободить школу от воспитательных функций, защитить ребенка, т.е. сформировать вариант «свободной школы».
- Нужно восстановить в образовании исторические традиции российской школы.

Последний вариант представляется наиболее интересным, так как он реализуется в обращенности реформаторов к тому, что было в России в XIX в. (лицеи, гимназии), в восстановлении замечательной системы гуманитарного образования. Восстановительные процессы характерны не только для России. Например, в США — это «Школа завтрашнего дня» Дональда Ховарда. Дословно реформа (reforma) — это возвращение к тому лучшему в образовании, что было накоплено раньше. Школа Ховарда — именно такая. Она реализует 4 принципа реформирования:

- возвращение к религии (человек создан Богом, а не произошел от обезьяны);
- возвращение к основам (к общечеловеческим ценностям, к нравственности);
- возвращение к семье, к родителям (семья воспитывает, а школа помогает);
- возвращение к индивидуальности ребенка.

Наиболее актуальными проблемами реформирования российской системы образования являются следующие:

- возвращение ей образованных человекообразующих и культуросозидательных

функций;

- усиление роли образования в процессах социализации и развития личности;
- создание условий для адаптации учащихся к жизни (адаптация должна рассматриваться как гармония, а не приспособление; т.е. адаптивный значит гармонизированный);
- социальная защита и поддержка человека системой образования.

Все перечисленное определяет требования социального заказа, хотя и нечетко, но все-таки обрисованного в Национальной доктрине образования. Ведущая роль в выполнении этого заказа принадлежит учителю, в деятельности которого много значит Я-концепция: Я — хочу, Я — могу,

Я — знаю, как это сделать.

Здесь не присутствует «Я должен». Главное — «Я хочу» и «Я могу».

Г.И. Батурина считает, что под методологией следует понимать систему знаний, определяющих пути и перспективы развития соответствующей области научного знания и способы повышения качества и эффективности науки.

В структуру методологии входят:

- методы и технологии организации научного поиска;
- критерии качества и эффективности законченных научных исследований (новизна, концептуальность, достоверность, готовность результатов к внедрению в практику);
- определение места конкретной науки в системе научного знания: выявление объективной области, определение предмета исследования, что позволяет выявить специфику рассматриваемой науки; способы определения проблем исследования, формулировки гипотез и достоверных результатов;
- разработка исследовательских концепций, методологических принципов и ориентиров конкретных научных работ;
- исследование логики становления научного знания в этнопедагогике с целью выявления тенденций развития и возможностей экстраполяции полученных результатов на прогнозирование этого развития (рефлексия) и др.

Методологическая культура учителя проявляется в поиске новых подходов к образованию, новых методик, новых воспитательных систем. Методологическую культуру следует рассматривать как часть общей педагогической культуры учителя.

По отношению к культуре существуют три подхода:

- *аксиологический* (культура рассматривается как ценность, как система ценностей);
- *деятельностно-творческий* (главное в культуре — те способы деятельности, которые нужны для творческого развития);
- *личностный* (мера культуры — ее носитель, хранитель и «развиватель», т. е. человек).

Педагогическая культура — сущностная характеристика личности педагога, способов его педагогической деятельности и тех ценностей, которыми он в ней руководствуется (три *подхода* как бы «замоноличены»). Единственным способом развития культуры является диалог. Об уровне культуры общества можно судить по отношению общества к детям. Нельзя сказать, что есть или нет педагогической культуры: она есть всегда.

Другое дело — на каком уровне? А педагогического мастерства может и не быть. Посредством понятия «педагогическая культура» мы характеризуем и общую культуру общества, т.е. социокультурную ситуацию. На состояние и развитие педагогической культуры влияют:

- экономика страны;
- информационная культура;

- нравственная культура;
- религиозная культура;
- национальная культура.

Национальная культура выступает как совокупность национальной психологии языка, обычаев и традиций. Религиозность создает особый фон: нравственная стабильность, нравственность, природо-сообразность. Нравственная культура проявляется прежде всего в отношении к человеку (при социализме мы стремились сформировать управляемую, а не саморазвивающуюся личность; педагогическое насилие проявлялось даже в том, что все дети должны были стать пионерами, вступить в комсомол, получить среднее образование и т.п.). Информационная культура – это открытость и доступность информации, ее деполитизация и деидеологизация, альтернативность информационных процессов. Экономика страны тоже не в стороне от педагогики; например, в условиях рынка меняется иерархия учебных дисциплин, рынок требует людей талантливых, способных менять сферы деятельности, честных, нравственных, деловитых, он требует образования для жизни, а не для ума. Выявляют 4 аспекта педагогической культуры:

- область отношений взрослых и детей как сфера человеческой практики, способ передачи жизненного опыта и национальных ценностей культуры;
- область педагогического знания, включающая определенную систему педагогических ценностей, педагогической теории, педагогического мышления, опыта творческой деятельности, в которых интегрирован совокупный духовный опыт в сфере обучения и воспитания;
- сфера профессиональной деятельности, включающая профессиональные знания, умения и т.п.;
- личностная характеристика каждого педагога, его позиций, качеств, поведения.

В общей структуре педагогической культуры учителя методология находится во втором блоке, где присутствует опыт творческой деятельности. Методологические знания — это те знания, которые помогают философскому осмыслению образовательных процессов и формированию концептуального отношения к педагогической деятельности.

По мнению американских педагогов, современный учитель должен иметь:

- знания о процессах развития и восприятия у детей;
- знание основного предмета своей будущей специальности;
- понимание взаимосвязи между содержанием предмета и способностью детей к его восприятию;
- понимание особенностей учащихся и умение пользоваться современными методиками.

В этой схеме нет методологических знаний. Есть только знание теории и знание методики. Философии образования здесь нет. Особенность российской педагогики — наличие философии. Методологические знания о педагогике:

- знание о человеке, о его сущностных характеристиках, какого человека формирует образование;
- знание о социальной среде, о культурной и духовной жизни общества, т.е. знание условий, в которых функционирует образование;
- знание о закономерностях функционирования образовательной системы;
- знание о методологии педагогики как науки;
- знание об учителе и сущности педагогической деятельности;
- знание о сущности самого процесса образования (понимание образования как общественной и личной ценности, как процесса, как системы, как результата).

Совокупность всего этого составляет философию образования. А конкретно каждый вырабатывает свою доктрину.

Многие из фрагментов, перечисленных выше, уже объединены в теории:

- «гуманистическая философия»,
- «теория систем»,
- «культурологический подход»,
- «эдукология» (наука о закономерностях образования).

Часть из них сформировалась четко, часть — в стадии становления.

Гуманитарность, а не технократизация должны преобладать в общем среднем образовании. А. Эйнштейн считал, что человека недостаточно учить только специальности: без духовной сферы такой специалист будет похож на обученную собаку. А И. \ Кант утверждал, что каждый человек должен искать ответы на вопросы:

- Что я могу знать?
- Что я могу сделать?
- На что я могу надеяться?
- Что такое Человек?

В зависимости от ответов на эти вопросы общество воевало или возрождалось. В США установлено, что в 30-35 лет человек интересуется гуманитарными знаниями вдвое больше, чем в 18-20 лет.

Таким образом, *методология педагогической науки* — это система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе. Методология педагогики определяет общие подходы к познанию и использованию закономерности обучения, воспитания, развития личности. *Объектом педагогической методологии* является познание явлений обучения, воспитания и развития ребенка как личности. *Предметом методологии педагогики* являются закономерности процесса формирования нового человека (личности).

В заключение приведем два определения педагогической методологии, которые можно рассматривать как классические:

Метод — не внешняя форма, но душа и понятие содержания (Г. Гегель).

Методология — наука о путях познания педагогических явлений, закономерностей социализации, обучения и воспитания (И. Я. Лернер).

Лихачев, Б. Т. Педагогика : курс лекций : учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. и слушателей / Б.Т. Лихачев. – М. : Юрайт, 2000. – 523 с. [С. 110-128]

Принципы и методы организации научно-педагогических исследований (Из лекции VI)

Общественные отношения и явления существуют в единстве, в определенной системе и иерархической взаимозависимости. Взаимопроникая и взаимодействуя друг с другом, они образуют целостность. Поэтому основные методологические принципы изучения общественных отношений и явлений едины для всех общественных наук, в том числе и для педагогики.

Ведущим принципом исследования проблем воспитания и обучения детей является конкретно-историческое изучение общественных явлений во всем многообразии их связей, зависимостей и опосредований.

На каждом историческом этапе общественного развития педагогика, сохраняя преемственность, принципиально обновляется за счет требований, предъявляемых к человеку, а также качественно новым способом производства материальных благ и характером общественных отношений. В изменившихся условиях возникают новые цели воспитания, модернизируется его содержание, а также формы и средства педагогического воздействия. В педагогических исследованиях без учета конкретно-исторических социальных отношений и закономерностей их развития не могут быть вскрыты педагогические закономерности, создана подлинно научная теория. Педагогические явления отражают в себе общественные цели, характер общественных отношений, состояние морального климата. Теоретическая педагогическая модель организации учебно-воспитательного процесса всегда привязана к этим конкретно-историческим условиям, конкретному содержанию общественной жизни. Создание абстрактных концепций, формализация педагогических процессов с целью моделирования и изучения учебно-воспитательных ситуаций всегда условны. Временно отвлекаясь от конкретно-содержательных требований, в период завершения теоретического исследования необходимо вновь вернуться к рассмотрению педагогической реальности в ее конкретно-исторической сущности.

В процессе изучения проблем теории и практики воспитания необходимо соблюдение **принципа несводимости законов одной науки к законам другой, хотя бы и смежной, близкой по объекту и предмету исследования.** Пограничные с педагогикой науки, изучающие специфические закономерности становления ребенка, обогатили педагогическую теорию и практику, дали обоснование многим воспитательским идеям. Но научное представление о законах целостного формирования его личности в системе общественных отношений не является механической суммой данных смежных наук. Педагогика учитывает философские концепции личности, психологические, социологические, физиологические, и анатомические закономерности развития ребенка. Но ее прямая и непосредственная задача состоит в выявлении собственно педагогических закономерностей возрастного становления личности во взаимосвязи и таймо действии различных видов деятельности, отношений, и прежде всего в учебно-воспитательном процессе. Педагогика, опираясь на пограничные науки, исследует свои качественно своеобразные, присущие лишь ей объективные законы и закономерности процесса воспитания. Они не могут быть ни сведены к законам психологии, физиологии, социологии, ни тем более заменены ими.

Организация научно-педагогических исследований требует учета принципа **диалектического единства общего и особенного в педагогических явлениях.** Педагогика имеет дело одновременно с формированием личности и индивидуальности ребенка. Она

занимается проблемами общего образования, воспитанием общих гражданских качеств, нравственного сознания, навыков и привычек поведения, которые необходимы всем людям для нормальной общественной жизнедеятельности. Вместе с тем самого пристального внимания педагогики заслуживает и проблема развития индивидуальных особенностей: типа высшей нервной деятельности; своеобразия протекания психических процессов; всей совокупности интеллектуальных и физических способностей, дарований и склонностей, характера. Все это делает ребенка индивидуальностью, обогащает его личность, превращает в высшую человеческую ценность.

Важнейшим методологическим принципом изучения теоретических и практических проблем воспитания является положение о единстве воспитания и жизни. Принцип единства воспитания и жизни в педагогике обусловлен требованием готовить подрастающее поколение к активному участию в обновляющейся общественной жизни с учетом реальных жизненных условий. Жизнь, практика общественных отношений являются в конечном счете главным воспитателем, формирующим качества личности и ее отношения с миром. Воспитание – органическая часть жизни, и в этом смысле они едины. Воспитание одновременно обеспечивает жизнь ребенка, вводит его в жизнь общества, учит ориентироваться в ней, активно творчески проявлять себя, прививает иммунитет к отрицательным влияниям. Педагогика, будь то научная теория или народный опыт, обобщенный в форме традиций, притч и присказок, пословиц ; и поговорок, всегда направлена на преодоление противоречий между ребенком и жизнью, ее требованиями. Педагогическая организация жизни включает детей в систему общественных отношений, привлекает к активному участию в общественно-производственной деятельности. В единстве жизни, воспитания, педагогического процесса заложено основное условие воспитательной эффективности педагогических воздействий на формирующуюся личность ребенка, активность его творческого самопроявления.

Для педагогики как науки – одновременно фундаментальной и прикладной – принципиальное значение имеет проблема **взаимосвязи и взаимозависимости педагогической теории и практики.** Педагогическая теория возникла из практических потребностей воспитания и обучения детей. Родившись на основе широкой воспитательной практики и опыта, педагогика накопила обобщенные знания, позволяющие ей управлять самим воспитательским опытом и изменять его в соответствии с требованиями общественной жизни. Педагогика неразрывно связана с практикой и непосредственно служит ей. Она представляет собою идеальную сторону практики, К. Д. Ушинский придавал огромное значение развитию педагогической теории и практики в их единстве. Он указывал на вредность как голого практицизма, так и беспочвенного теоретизирования. К. Д. Ушинский требовал глубокого осмысления опыта, создания на этой основе подлинной теории, освещающей путь практике. Важен не сам, по себе опыт считал он, а мысль, выведенная из него.

Существует три уровня подхода к проблемам теории и практики, отношений педагогической науки и опыта. Первый уровень – эмпирический. Его исходная позиция состоит в требовании организации педагогической наукой активных поисков лучшего опыта, в описании и широком распространении этого опыта через печать, органы народного образования, научно-практические конференции и другие формы общения педагогов.

Другой уровень подхода к проблеме **соотношения педагогической науки и практики заключается в идее опережения педагогической теорией практики, перспективного развития педагогического опыта на основе широкого внедрения данных педагогической науки.** Здесь подчеркивается ведущая роль науки по отношению к практике. К массам учителей предъявляется требование освоения достижений передовой науки. Это дает возможность самой теории развиваться, двигаться вперед на базе передового опыта, внедрения научных рекомендаций.

Высший уровень взаимодействия теории и практики можно констатировать тогда, когда педагог, внутренне приняв ту или иную педагогическую идею, гипотезу, глубоко сознательно, творчески реализует ее, создает качественно новую ситуацию эффективного воспитания и обучения детей. Такой учитель, воспитатель, сознательно и творчески применяя педагогические научные идеи, превращает их из абстрактного обобщения, из общей теории в педагогическую реальность. Этот уровень подхода к проблеме соотношения теории и практики состоит в их **равноправном творческом взаимодействии, опытно-экспериментальном преобразовании педагогической действительности с целью раскрытия новых закономерностей ее развития**. Этот уровень взаимодействия возможен на базе систематического освоения учителем выводов педагогической науки, их внедрения и преобразования в индивидуальный опыт.

Опережение педагогической теорией практики и их равноправное творческое взаимодействие представляют собой стороны единого процесса научно-педагогического познания.

– **Система методов научно-педагогического исследования** складывается из собственно педагогических, традиционных, а также методов, привлекаемых педагогикой из других наук. Метод научного познания есть способ добывания, выявления достоверных, убедительных фактов о реальной действительности, знаний о существующих между явлениями связях и зависимостях, о закономерных тенденциях их развития, способ обобщения добытых сведений и их оценки. Научно-исследовательская методика есть совокупность методов, их целенаправленная организация и применение в познавательном процессе для подтверждения или опровержения выдвинутой гипотезы. Предмет исследования формулируется как **проблема**. Научная проблема может отражать в себе как реальное жизненное противоречие, так и противоречие между новыми фактами, явлениями и недостаточностью знаний для объяснения их сути, взаимосвязей и зависимостей. **Обнаружение противоречий действительности, постановка на их основе научной проблемы – решающее условие научного поиска**. Научная гипотеза в этом процессе представляет собой предположение относительно условий, путей и способов разрешения проблемы, снятия противоречия. Организация научного исследования всегда представляет собой проверку научных гипотез, разрешение научных проблем.

Научно-педагогические исследования могут быть опытно-экспериментальными и теоретическими. Исходный путь познания – от конкретного к абстрактному, от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него – к практике. Производный путь – обратное движение, анализ явлений действительности с помощью накопленных обобщений, от абстрактного к конкретному. Педагогика накопила свой опыт изучения воспитательской практики, разработала систему методов и экспериментальных методик. В педагогике широко используются методы смежных наук: философии, социологии, истории, психологии, физиологии.

Диапазон опытно-экспериментальных методов очень широк: от сбора эмпирических фактов до практической проверки сложнейших теоретических концепций. К числу методов научного познания принадлежит **педагогическое наблюдение**, представляющее собой фиксацию и сбор фактов непосредственного проявления детей в системе общественных отношений, их поведения и деятельности. Наблюдение может быть как основным методом накопления научного материала, так и вспомогательным, составляющим часть какой-то более общей методики. Наблюдение широко используется на уровне эмпирического познания.

К наблюдению тесно примыкают такие методы, как **сбор независимых характеристик, изучение документации о жизни детей и результатах их деятельности**. Эти методы являются средством диагностики педагогического изучения ребенка. Учитывается мнение взаимодействующих с ним людей, фиксирующих свои впечатления и наблюдения в различных документах (характеристиках, оценках, дневниках). Диагностика

основывается также на данных деятельности, творчества и поведения ребенка. Это позволяет судить о направленности личности, ее настроениях и внутренних состояниях, о степени развития индивидуальности. Наблюдения, изучение результатов деятельности и поведения детей могут быть объединены **в диагностическую методику специальных педагогических ситуаций и ситуативных серий, в которых ребенок проявляет или не проявляет ту или иную черту и которые одновременно позволяют упражнять детей в правильном поведении.** Возможны разнообразные ситуации отношения к труду, к требованиям коллектива, к товарищу, к личной, к кооперативной, к общественной собственности, к радости или горю другого человека, к животным и природе вообще. В них ребенок делает выбор той или иной линии поведения, поступка, что позволяет собирать большой фактический материал о личности, индивидуальности, об условиях воспитания и эффективности педагогических воздействий, их окончательных результатах.

К группе методов сбора эмпирического материала тесно примыкают методы конкретно-социологических обследований. Используются методы **анкетирования, интервьюирования, экспертных оценок результатов деятельности, высказываний и суждений детей, статистической обработки полученных данных.** Материалы, факты, цифры, добытые с помощью подобного рода методов и методик в педагогике, могут иметь лишь вспомогательное значение. Дети дают далеко не всегда точные Ответы на поставленные вопросы, подвергаются случайным влияниям. Нельзя не учитывать и то, что в выводах, сделанных при обследовании больших массивов, данные о ребенке усредняются, за общей цифрой нередко исчезает конкретная личность, индивидуальность ребенка, качество воспитания.

Вспомогательными в сборе эмпирического педагогического материала являются психофизиологические методы и методики. Например, изучаются психические состояния детей, их реакции в той или иной нравственной, эстетической или стрессовой ситуации. Фиксируется характер протекания физиологических процессов (давление крови, частота пульса, устойчивость реакции и др.). Это дает возможность судить о глубине переживаний ребенка, эффективности педагогических воздействий и взаимодействий.

Важное место в научно-педагогических исследованиях занимает опытная и экспериментальная работа. **Опытная работа нацелена на выявление наиболее эффективных условий использования научных рекомендаций.** В ходе опытной работы накапливается фактический материал, представляющий эмпирическую основу для теоретических суждений, выводов, обобщений. **Научно-педагогический эксперимент представляет собой проверку научных предположений, гипотез относительно разрешения жизненных воспитательных противоречий; сформулированных проблем.** Проведение опытно-экспериментальной работы обусловлено некоторыми обязательными требованиями. Педагог-экспериментатор должен быть убежден, что организация эксперимента не причинит детям вреда, не несет в себе негативных явлений. Необходимо также соблюдение единства организации экспериментальной работы и реальностью учебно-воспитательного процесса, проведение эксперимента в условиях, которые позволят в дальнейшем использовать полученные результаты в массовой практике. Наконец, обеспечение достоверности, репрезентативности, научной значимости экспериментальных данных достигается последовательным расширением эксперимента от единичных лабораторных фактов до широкой массовой практики.

Особое место в педагогике занимают теоретическое исследование и его методы. Суть теоретического исследования состоит в анализе, оценке, приведении в систему эмпирического и обобщенного материала с позиций определенного мировоззрения. В нашей научной педагогике такими методологическими позициями являются положения диалектического и исторического материализма, теоретические принципы самой педагогики, Начальной стадией теоретического исследования, ступенькой перехода от эмпирического познания к теоретическому является обобщение опыта передовой практики. Суть обобщения

не в фотографировании, |буквальном описании и переносе опыта из одних условий в другие, а в вычленении наиболее существенных черт, особенностей передового или новаторского опыта. Это абстрагирование обеспечивает возможность использования новых идей в других, самых разнообразных, условиях. Теоретическому анализу в педагогике подвергаются как отдельные методы, формы, способы воспитания и обучения, так и система сложившейся воспитательной практики. С позиций методологических принципов анализируются также теоретические концепции отдельных ученых, целых научных школ.

Большое внимание в педагогике уделяется системно-структурному анализу как способу научного познания.

Идея структурно-системного построения заложена в каждой науке объективно и изначально. Несмотря на скачкообразное, противоречивое развитие науки, новые открытия вырастают на базе накопленных знаний. Новые сведения входят в уже имеющуюся систему, обогащая и углубляя ее понимание.

Системность объективно заложена и в педагогической науке, Теории воспитания и обучения вырастают из практической потребности приобщения детей к общественной жизни на базе практического опыта формирования детской личности. В любом педагогическом учении присутствует социальная цель как осознанная потребность, а в системе; общественных отношений объективно заложены средства и способы ее реализации. Педагогическая теория, отражая систему общественных отношений и их структуру, выстраивается в определенную систему движения содержания, форм, методов организации детской жизни к достижению педагогических целей формирования личности.

Опытно-экспериментальные и теоретические исследования объединяет метод моделирования реальных педагогических процессов. Он состоит в создании идеальной с точки зрения научных данных модели организации и условий функционирования какой-либо части или целостного педагогического процесса. Моделирование возможно в процессе изучения и экспериментирования отдельных частных педагогических форм, методов работы, их взаимосвязи между собой. Оно применимо и в организации крупномасштабных исследований. Разрабатываются и обосновываются новые модели для экспериментирования учебного плана, типа школы, системы школьного самоуправления, программы действия учебно-воспитательных комплексов, организации учебного или производительного труда, программы воспитания и режима для школьников.

В педагогических исследованиях, как правило, применяются комплексные методики, требующие участия ученых различных специальностей: педагогов, философов, социологов, психологов, физиологов, медиков. Комплексность придает научно-педагогическим исследованиям коллективный характер и обеспечивает возможность получения убедительных результатов. Опытно-экспериментальные исследования требуют широкого вовлечения в исследовательский процесс передовых учителей, Теоретические исследования выполняются как коллективно, так и индивидуально.

Методами педагогической диагностики и научно-педагогического исследования являются самонаблюдение и самоанализ. Они предполагают постоянную фиксацию педагогом своих творческих усилий по внедрению достижений педагогической науки, по разработке новых форм и методов воспитания и обучения с последующим анализом результатов воздействия на детей.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Определите предмет педагогики для науки и раскройте важнейшие общие объективные законы воспитания как общественного явления.

2. На какие принципы следует опираться в организации научно-педагогических исследований?

3. Назовите и раскройте суть основных методов научно-педагогического исследования.

Литература для самостоятельной работы

1. Загвязинский, В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М., 1982.
2. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования / В. В. Краевский. – Самара, 1994.
3. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения в 8 т. / А. С. Макаренко. –Т. 4, – М., 1983.
4. Полонский, В. М. Научно-педагогическая информация : словарь-справочник / В. М. Полонский. – М., 1995,

Лекция VII.

ЛОГИЧЕСКИЕ И ЭСТЕТИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ИСТИННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

ПРОБЛЕМА КРИТЕРИЕВ ИСТИНЫ В ПЕДАГОГИКЕ

Проблеме истинности, результативности и эффективности педагогического знания в научной педагогике уделяется недостаточное внимание, практически отсутствуют исследования на эту тему. Такое положение дел обусловлено прежде всего трудностью вычленения результатов собственно педагогических действий из общей массы воспитательных влияний социальной среды. Сказывается также слишком абстрактное и общее определение целей воспитания, отсутствие детального, конкретного целеполагания в педагогическом процессе, неодинаковость воспитательных ожиданий в различных структурах государства и социальных слоях общества.

Нередко сомнительные педагогические новации с их поспешными поверхностными выводами оцениваются и рекламируются общественно тью как научно достоверные и истинные. А проверенные практикой, теоретически обоснованные требования к обучению и воспитанию детей, не отвечающие идеологической и педагогической моде, вопреки положительной практике квалифицируются как устаревшие и негативные. Это тем более нетерпимо, что общественное мнение родителей, педагогов о научных подходах к воспитанию и обучению детей – один из существенных факторов обеспечения доверия к педагогическому знанию.

Опираясь на общественное мнение, педагогическая наука использует общенаучные, а также разрабатывает свои собственные конкретные критерии, которые дают ей возможность избегать субъективизма в практике обнаруживать объективно достоверное знание, строить на его основе субъективную педагогическую деятельность.

Безусловно верным общенаучным мерилom истины является общественно-историческая практика. Все другие критерии истинности научного знания сходятся, перекрещиваются и заземляются в ней. Такие абсолютные истины педагогики, как обязательное присвоение подрастающим поколениям социального опыта старших; обусловленность содержания образования потребностями развития общества и человеческой личности; становление личности в процессе деятельности, отношений и общения, неоднократно проверены и подтверждены общественно-исторической практикой. Однако конкретно-исторический процесс воспитания подрастающих поколений, основываясь на истинах абсолютных, на общих и вечных законах, движется изменяется, совершенствуется за счет истин относительных, действующих в конкретном обществе, отражающих его требования, удовлетворяющих его потребностям. Так, относительно истинными, опирающимися на общие каноны воспитания, были педагогические системы рабовладельческого, феодального, буржуазного, социалистического обществ. Критерием относительной истинности различных педагогических систем является их соответствие,

адекватность конкретно-исторической ситуации, их способность удовлетворить основные жизненные потребности развития данного общества и человека, живущего в нем.

Вместе с тем в рамках абсолютного критерия истины общественно-исторической практики возможны и необходимы частные критерии, которые обеспечивают проверку истинности педагогического знания в конкретном педагогическом процессе. В исторически обусловленной экономической, политической, социальной, культурной, духовно-нравственной ситуации необходимо знание о способности и готовности педагогической системы к решению задач по удовлетворению потребностей общества и личности, о достоверности и обоснованности содержания образования и обучения, о корректности форм и методов учебно-воспитательного процесса.

СУБЪЕКТИВНО-ОБЪЕКТИВНЫЕ КРИТЕРИИ ИСТИННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

В реальной педагогической практике используются критерии различного типа, качества и степени научной надежности.

Так, в повседневной практике контроля за работой учителя чаще всего используются **критерии субъективистские**. Проверяющий стремится к обнаружению объективных научных основ обучающее – воспитательной деятельности, а проверяемый старается показать свою квалификацию ориентацией на модные педагогические приемы. Обсуждение материалов посещения уроков часто осуществляется не как совместный поиск истины,

совершенствования педагогического процесса, а на уровне: «нравится – не нравится», «исполнено – не исполнено», «соответствует – не соответствует» бюрократическим указаниям. В результате в учителе угнетается свобода творческого духа, самостоятельного поиска путей успешного обучения и воспитания детей на научной основе и совершенствования себя как мастера-профессионала.

На субъективистской же основе, как это показывает опыт реформы школы, в отсутствие экспериментальной проверки составляются, утверждаются такие документы, как концепция среднего образования, дифференцированные учебные планы, новое толкование трудового начала в школе, что на практике уже привело к разрастанию очевидных негативных последствий; огромному отсеву учащихся из школы; снижению уровня образованности; росту детской преступности. Такой, по существу абстрактный и антикритериальный, подход в педагогической теории и практике лишает педагогику возможности реально оценивать результаты и эффективность научных изысканий, давать практике проверенные рекомендации.

Начальный уровень критериев истинности педагогического знания, необходимых для научной организации воспитания и обучения, составляют субъективно-прагматические показатели.

Для прагматической философии критерием истины является субъективная практика, достигнутый успех в реализации той или иной идеи. Этот критерий не является антинаучным, абсолютно субъективно – идеалистическим. Успех в производственно-общественной деятельности человека всегда обеспечивается за счет субъективно-творческой активности в использовании объективных условий в общественных отношениях и практике, которые отражаются в реализуемой идее и в интуитивной деятельности человека. Роль субъективно-прагматических критериев личного успеха особенно значительна в научно-педагогическом творчестве, в воспитательной и обучающей практике. Разрабатывая содержание процесса обучения и воспитания, форм организации жизни, методы педагогического взаимодействия и воздействия ученый-педагог учитывает как объективные возрастные особенности детей, состояние общественных отношений, так и субъективный уровень развития детей и коллектива, потребности и интересы детей, особенности их

домашнего и уличного воспитания, состояние здоровья и черты характера, собственные творческие силы. Критерием истинности педагогической идеи в условиях прагматического подхода выступает и субъективное состояние детей гармония в организации отношений с ними.

Действенную помощь в работе субъективно-прагматический критерий оказывает педагогу-практику. Одаренный педагог, учитель, воспитатель основываясь на знании общих объективных законов организации педагогического процесса, вносит в него, в отношения с детьми собственные субъективные идеи, по-своему конструирует, преобразует систему деятельности и общения, добивается общего успеха в воспитании, красоты в организации жизни и поведения школьников. Дети без тени сомнения идут за таким педагогом, преуспевают в усвоении знаний и приобретении позитивных личностных качеств, что неопровержимо свидетельствует об относительной истинности его субъективно-прагматической деятельности.

Важные критерии истинности педагогического знания наряду с субъективно-прагматическими – **научные объективные показатели**. Это прежде всего положительные результаты использования объективных законов функционирования воспитательных институтов в системе общественных отношений: законов системно-структурного построения педагогического процесса с устойчивой обратной связью и диагностикой; законов физико - физиологического становления детей, их психического развития; социально-психологических законов поведения детской личности в коллективе, в толпе, в изоляции, в стрессовых ситуациях.

Однако опора на законы и закономерности функционирования тех или иных педагогических процессов не является гарантией их социальной эффективности, пригодности, научной истинности и автоматически не ведет к позитивному воспитательному результату. Подлинная научная истинность педагогического знания обнаруживается тогда, когда организуемые педагогические процессы и системы действуют не только с учетом требований объективных законов в масштабах лабораторных изысканий, но и сами, как новая целостность, дают положительный эффект в массовой учебно-воспитательной практике. В рамках лабораторного эксперимента тепличность, искусственность, рафинированность, элитарность условий дают лишь относительно достоверную картину интеллектуально-нравственного развития детей, искажают смысл научного поиска относительно массового обучения и воспитания. Лабораторный эксперимент, его итоги в педагогике – это лишь идеальная модель, одна из основ массового опыта и ступень к главному критерию истинности педагогического знания – массовому эксперименту. Массовый поиск рассчитан на достижение успеха в сложных и противоречивых условиях громадной, неоднородной по уровню развития и воспитания массы детей, неравноценных педагогических кадров и слабой материальной обеспеченности.

Лабораторный и массовый эксперименты в педагогике представляют собой диалектическое единство, две стороны одного процесса совершенствования воспитания и обучения, выполняют жизненно необходимые функции. Лабораторный эксперимент всегда имеет гипотетический, поисковый смысл, обнаруживает перспективу развития воспитательно-образовательных процессов. Массовый же, следуя в указанном лабораторией направлении, выносит окончательный вердикт относительно истинности предлагаемого нового пути. Именно массовые положительные результаты, успехи подавляющего большинства детей в учении, труде, освоении культуры, в личной интеллектуально-нравственной свободе и ответственности как общественно-историческая практика подтверждают истинность экспериментально обнаруженных гипотез, догадок, предвидений. В оценке массовых объективных данных нельзя сбрасывать со счетов действие субъективных факторов, субъективно-прагматические показатели. Но позитивные данные массового опыта снимают субъективность, обеспечивают объективным результатам господствующее, доминирующее положение.

Эстетика процесса и результатов воспитания – критерии истинности педагогической деятельности.

Среди научных, объективных критериев истинности педагогического знания **доминирующее положение занимают красота, гармония, другие эстетические мерила.** По сей день в педагогике среди теоретиков и практиков распространено снисходительно-пренебрежительное отношение к красоте как критерию истины. В исследованиях, как правило, отсутствует эстетическая оценка педагогических явлений как критерий истины. Между тем можно утверждать, что только красивое в педагогических системах, в воспитательной деятельности взрослых и поведении детей свидетельствует о социально ценных учебно-воспитательных результатах. Там, где педагогическая деятельность и отношения не могут выявиться в эстетически ощутимых формах, где отсутствует гармония содержания педагогического процесса, форм и методов организации детской жизни, проявляется педагогическое бессилие, возникает безобразное как свидетельство ложности отношений детей и взрослых.

Важно выяснить, какие характеристики красоты, эстетические свойства природы и общественной жизни могут быть использованы в качестве показателей в оценке педагогических явлений. Необходимо знать, какие прекрасные свойства, качества, особенности органически присущи педагогическим явлениям, обнаруживая которые педагог-исследователь приближается к педагогической истине, в каких воспитательных отношениях красота, другие эстетические категории выступают показателями истинности или ложности примененного педагогического знания.

Ведущий эстетический показатель истинности педагогического знания – **единство формы и содержания:** единство жизни, педагогического содержания деятельности детей, форм и методов ее организации. Общество в процессе развития общественных отношений и сознания стремится к гармонизации взаимодействия всех систем своего жизнеобеспечения. Взаимозависимы и взаимообусловлены социальная, политическая, экономическая, информационная, образовательно-воспитательная, культурная, национальная сферы. Гармонизация взаимодействия этих сфер во многом зависит от гармонии или хаоса внутри каждой из них. Торможение, застой, тем более распад, кризис одной из систем, особенно социально-экономической, неизбежно влекут за собой сбои в функционировании общего организма. Гармония в обществе есть результат гармонии в каждой из его общественных подсистем. Этим и определяется объективный характер эстетических критериев, в частности ведущего среди них – единства содержания форм жизни.

В оценке научной обоснованности системы образования и организации воспитания экспертизе в первую очередь подвергается **гармоничность учебного плана,** его соответствие требованиям, предъявляемым к человеку социально-политическими условиями, культурой, научно-техническим процессом, разнообразными формами общественного сознания, технологическими процессами и организацией труда. Симметрия, уравновешенность, гармоничное сочетание различных предметов естественного и гуманитарного циклов, их соответствие требованиям жизни и возможностям детей рождает целостность и завершенность учебного плана как педагогического и одновременно эстетического явления. Суть гармоничности учебного плана – в наибольшем соответствии его возможностей интересам общества и отдельной личности. В качестве эстетических критериев здесь выступают: соответствие содержания обучения требованиям жизни; сбалансированность и взаимосвязь предметов федерального, регионального и школьного уровней между собой; возможность образования у детей относительно целостной картины мира и гармоничного взаимоотношения с природой и обществом.

Эстетический критерий научной истинности педагогического знания заключается также в целостности, полноте, необходимой достаточности, завершенности педагогических процессов и систем, взаимозависимости их основных компонентов и одновременно в их открытости, способности к восприятию дополнений, обновлений, изменений, к

саморазвитию. Эти признаки системности рожают в педагогическом сознании ощущение гармонии, чувство красоты. Речь идет в первую очередь о таких педагогических системах и процессах, как система непрерывного образования; классно-урочная система, а также система проблемного обучения, взаимообучения; программа единого коллективного, трудового, экономического, умственного, нравственного, политехнического, экологического, эстетического, физического, культурологического воспитания; самовоспитания; научения чтению, письму, изобразительной, музыкальной, литературно-художественной, физкультурно-спортивной, профессиональной деятельности; суггестивного обучения; обучения с помощью опорных сигналов, компьютеров и обучающих программ. Гармония системы обеспечивается прежде всего ее целостностью, полнотой, наличием всех жизненно необходимых элементов и компонентов: цели, взаимодействующих воспитателя и воспитанника, содержания, форм, методов организации деятельности и общения, диагностики, коррекции, предполагаемого результата. Воспитательно-обучающая система направлена на формирование не отдельных качеств и сторон личности ребенка, а личности как целостности, в единстве ее потребностей, сознания, чувства, интересов, мотивов, воли и поведения. Педагогическая система тогда эстетична, являет собой завершенность, полноту и целостность, когда решает не только функциональные задачи умственного или нравственного воспитания, но и своими специфическими средствами обеспечивает формирование всесторонне развитой, целостной личности. Все компоненты завершающей обучающе-воспитательной системы неразрывно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Ослабление внимания к одному из них, выпадение одного из звеньев ведет к тому, что при отсутствии одного из элементов системы, например цели, содержания, эффективных методов или диагностики она не только разрушается эстетически, но и становится практически непригодной, бессмысленной, не способной привести к конечному результату, ради которого она создавалась.

Что касается конкретных педагогических процессов, например, таких, как развитие школьников в обучении наукам и искусствам, то к их структуре по сравнению с основными звеньями системы добавляются новые, специфические элементы, обогащающие их эстетическую гармонию, новые показатели красоты. В данном случае это специальные упражнения на развитие внимания, речи, мышления, на укрепление памяти; игровые ситуации; приемы творческой деятельности; завершенные результаты в виде рисунков, стихотворений, рецензий, оригинально решенных задач, творчески исполненных проектов, экспериментов, практических заданий. Чем больше такого рода элементов, тем больше полноты и красоты.

ЭСТЕТИКА ПРОЦЕССА И РЕЗУЛЬТАТОВ ВОСПИТАНИЯ – КРИТЕРИЙ ИСТИННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Педагогический процесс как движение мысли, деятельности, отношений педагога и учащихся может быть эстетически оценен также с позиции ритмичности его протекания, симметрии и пропорциональности, в распределении учебного материала и нагрузки, организованности, последовательности и сознательности дисциплины. Закон ритма, завершенного цикла в жизнедеятельности, как общее свойство природных и общественных явлений, проявляется в общей и частной организации педагогического процесса. Чередование занятий по контрастному содержанию, по видам деятельности, по формам и приемам работы происходит не произвольно а с учетом законов функционирования психики, биологических циклов жизни детского организма, движения в познании от абстрактного к конкретному и обратно, уменьшения степени умственного напряжения и наращивания физически и психически активной деятельности. Эти ритмы организации умственного труда и учебных занятий школьников, связаны законами жизнедеятельности детского организма,

создают гармонию детской жизни, эстетически совершенную организацию и оптимальные условия для эффективного обучения и воспитания.

Активно-деятельная природа ребенка не терпит однообразия и застоя. Для школьника процесс познания окружающей действительности не ограничивается только умственной деятельностью. Он познает мир всем своим существом: интеллектом, чувством, интуицией, в активном творчестве и общении. Чтобы включить ребенка в учебно-воспитательный процесс обеспечить полноценное функционирование всех его познавательных сил, необходим определенный ритм всей познавательной деятельности, постоянное чередование структурно-организационных элементов внутри каждой учебно-воспитательной формы, перемена видов учебной работы, многообразие и разнообразие самих форм. В расписании за уроком может следовать лекция, практическое или семинарское занятие, экскурсия или конференция. Тогда педагогический процесс предстанет перед учителями и учащимися как гармония взаимодействующих форм и видов деятельности: умственной, физической, творческой, развлекательной, исследовательской. Сама форма обучения и воспитания становится подтвержденной, доступной эстетическим критериям, когда предельно содержательна, четко организована, методически оснащена, включает детей в разнообразную активную деятельность, требует от них волевого напряжения, удовлетворяет интересы и потребности.

Гармоничность учебному процессу придает также ритмичное, взаимодополняющее взаимодействие адекватных содержанию учебного материала и возрастным особенностям детей методов организации познавательной, творческой, производительной работы. Внешняя красота урока, лекции, семинарского или лабораторного занятия определяется разнообразием и внутренней гармонией методов, переходами одного в другой, сменяемостью и взаимозаменяемостью, создаваемой ими деловой напряженностью и разрядкой, непринужденностью, легко вводящей в серьезный труд. Таким образом, закон ритма как эстетический критерий истины проявляется в целостном педагогическом процессе в виде гармонического чередования и взаимодействия различных видов деятельности, форм и методов воспитания и обучения, обеспечивающего эффективность учебно-воспитательной работы. Учитель-мастер рассказывает дополняя объяснением, обсуждение переводит в дискуссию, упражнения завершает творческой работой. Мозаика методов создает гармонию деятельности.

Воспитание, образование как общественные явления вырастают из системы общественных отношений, служат их развитию и совершенствованию. Ощущение, видение, чувствование красоты от соприкосновения с общественной системой воспитания возникают вместе с эффективным отражением и удовлетворением ею общественных потребностей, требований к подрастающему человеку. Красота заключается в выражении целей педагогической деятельности взрослых, в организованной реализации их через содержание воспитания, образования, труда с помощью современных форм учебно-воспитательной работы. Высшая педагогическая красота обнаруживается в конкретных свойствах и качествах личности, способной активно участвовать в общественном прогрессе, двигать его вперед и в процессе этого движения творить условия для собственного саморазвития, самостановления и самоутверждения. Формула красоты воспитания человека такова: настойчивое движение от стихии жизненных отношений к их педагогическому преобразованию и упорядочению в целях формирования личности; погружение личности в жизненные отношения с целью преобразования и совершенствования общественной жизни.

Красота как показатель истинности педагогического знания проявляется в учебно-воспитательном процессе в различных модификациях симметрии. Закон симметрии требует, чтобы организация и содержание процесса познания действительности школьниками были адекватны типам, приемам, способам мышления, законам теории познания, освоения реального мира. Человек познает действительность посредством обобщений в представлениях, понятиях, образах и символах. На этой основе у него

развивается эмпирическое, абстрактно-отвлеченное и образно-эмоциональное мышление, происходит становление психики и интеллекта как цельной полифункциональной системы.

Развитие всех типов и способов мышления, усвоение учебного материала во всей полноте, формирование целостного представления о мире, развитие в ребенке всех духовных сущностных сил требуют компановки, подбора содержания образования соответственно симметрично-эмпирическому, понятийному, образному и символическому мышлению. Один и тот же материал необходимо выразить и в конкретных фактах, и в научных категориях, и в условных символических значениях, и в реальной или художественной картине. Расположение и распределение учебного материала соответственно симметрично способам, типам мышления дает возможность ребенку рассмотреть, почувствовать, ощутить явления мира со всех сторон, во всей их полноте, целостности, единстве формы и содержания, красоте.

Так, например, при изучении истории, накапливая факты, проникая в суть исторических концепций, в результате теоретического осмысления различных периодов жизни общества школьники овладевают историей на понятийно-историческом и эмпирическом уровнях. Знакомясь с деятельностью выдающихся личностей, главнейшими историческими событиями жизни на рода, они воссоздают в своем сознании образные картины прошлого, эмоционально переживают их. Осваивая социологические схемы становления общества, графики хозяйственного развития, планы битв, карты территорий государств, ребята включаются в систему образно-понятийного сознания, погружаются в символические изображения, всесторонне осмысливают, систематизируют исторический материал. При изучении музыки учащиеся также осваивают ее теорию, звучание музыкальных образов и нотные символы. Подобным образом происходит познание любого предмета науки и искусства. Нарушение симметрии в организации обучения между законами познания, мышления и структурированием учебного материала делает образовательный процесс стихийным, ущербным и неуправляемым. Стало быть, симметрия, как образовательный закон объективной красоты, свойственна педагогическим явлениям, составляет существенный момент системности педагогического процесса, и ее наличие может служить критерием истинности педагогического знания.

В поисках научной педагогической истины, в ее выявлении **огромное значение имеет красота организации повседневной жизнедеятельности детей, их отношений.** Культура проявления детской личности, сочетание и жизни школьного воспитательного коллектива глубокого содержания учебного, производительного, художественно и технически творческого общественно полезного труда с разнообразием современных форм организации жизни закономерно приводят к налаживанию внешней организованности; красоте быта и дисциплине труда; целеустремленности детей; их занятости и заинтересованности социально ценными сторонами жизни. В свою очередь подлинная эстетика детского быта, труда и отношений, эти внешне эстетические признаки, могут быть результатом только глубоко научной педагогической организации детской жизни, достижения в коллективе подлинного единства, гармонии жизненного содержания и педагогической формы.

Самый выразительный, убедительный, всесторонний и всеобъемлющий критерий истинности учебно-воспитательных систем, их содержания, форм и методов – **красота самой детской личности.** Она несет в себе и постоянно проявляет в жизни многочисленные свойства, качества, особенности. Ее эстетическая сущность ярко отражается в отношениях к людям, труду, культуре, самой себе. В жизненных отношениях обнаруживается степень нравственной цельности личности, ее стремление к духовности, к достижению идеалов, увлеченность делом, образованность, интеллектуально-нравственная свобода, сила духа, любовь к людям и всему живому, ответственность за происходящее в обществе. Духовная наполненность, воспитанность, образованность делают детскую личность внутренне цельной, содержательной, а стало быть, и красивой, возвышенной, прекрасной. Внутренняя гармония, чистота, красота человека находят выражение во внешнем облике: в

привлекательности внешних черт, в выражении духовности и человечности на лице. Красота и гармония воспитанной личности проявляются также в четком ритме жизни и труда, в многообразных явлениях и навыках качественного выполнения любой практической работы, в изготовлении эстетически совершенных вещей, в изящных решениях задач, в овладении выразительным чтением, убедительностью выступлений.

К показателям истинности педагогического знания, примененного в воспитании и обучении, относятся сформированная в личности **способность эстетической оценки** искусства, явлений природы и общественной жизни с позиции подлинного художественного вкуса. Показателем истинности использованных в воспитании содержания, средств, форм, методик и технологий является, наконец, сформированная в личности **общая культура поведения**, общения, сотрудничества, взаимодействия в любой области общественной жизни – труде, политическом диалоге, дружбе.

Однако эстетические критерии истинности педагогических знаний не ограничиваются лишь гармонией, симметрией, красотой, изящным и прекрасным, подтверждающим правильность избранного пути в воспитании. **Критериальное значение имеют и такие эстетические проявления** в детской жизни, в процессе воспитания школьников, **которые выражаются категориями комического, трагического и безобразного**. Комическое возникает в педагогической деятельности взрослых, когда в работе с детьми они проявляют невежество, растерянность, неумение найти выход из элементарных житейских коллизий, не основывают свою деятельность на науке, третируют ее и имеют с тем проявляют чванство, претенциозность, ходульность, самомнение, напыщенность. Ребята быстро подмечают комическое в фигуре, поведении, поступках педагога, и детский смех выносит нелепый, справедливый и жесткий приговор несостоятельности поведения и педагогических средств самонадеянного педагога.

Трагические ситуации в жизни детей и воспитателей случаются, когда жизни коллектива образуется застой, коллектив переживает кризис, распадается и разлагается. В отношениях между детьми, детьми и взрослыми и этой ситуации возрастает напряженность, недоброжелательность, подозрительность, **отчужденность**, враждебность. Срывы в поведении школьников, совершение ими бесчеловечных поступков по отношению к товарищу, животным или самим себе, все трагические ситуации являются безнравственно-эстетическим сигналом тревоги, показателем ошибочности педагогических построений, организации отношений с детьми и в детской среде.

Безобразные события в коллективе также достоверный и убедительный эстетический показатель педагогических просчетов, промахов и ошибок. Критерии безобразного естественно включаются в оценку учебно-воспитательной работы, приведшей к полному развалу педагогического процесса. Когда в коллективе воцаряется хаос отношений, анархия в воспитательной деятельности; в школе имеют место насилие, грубость, жестокий расчет, лицемерие, эгоизм; среди школьников распространяются правонарушения, токсикомания, пьянство, наркомания, проституция, тогда очевиден крах педагогических усилий учителей, полная несостоятельность их представлений о воспитательных задачах, формах, методах, организационная беспомощность и безответственность.

Таким образом, наряду с логическими критериями, надежными и корректными показателями истинности педагогических систем, процессов, теорий и действий являются образно-эмоциональные, эстетические критерии.

Вопросы и задания:

1. Назовите основные субъективно-объективные критерии, показатели научной достоверности используемых в воспитательно-образовательном процессе педагогических знаний.

2. Каковы основные эстетические показатели, в каких явлениях, формах педагогического процесса и детской жизни наиболее ярко обнаруживается красота как результат истинности педагогической деятельности воспитателей?

3. В ходе педагогической практики постарайтесь выявить красоту личности детей, педагогов, организации жизни школы и проанализируйте в реферате причины всех этих феноменов.

Литература для самостоятельной работы

1. Копнин, П. В. Гносеологические и логические основы науки / П. В. Копнин. – М., 1974. – Гл. V.
2. Полонский, В. М. Оценка качеств научно-педагогических исследований / В. М. Полонский. – М., 1987.
3. . Критерии // Энциклопедия педагогического образования – М., 1998, – С. 494-501.

Глава 2. МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

2.1. Понятие «методология» педагогической науки

В кругу понятий, с которыми приходится иметь дело педагогу, «методология» выступает как одно из самых неопределенных, многозначных и даже спорных.

Неясность начинается с самого определения методологии. Нередко оно выводится не столько из анализа реальных потребностей и тенденций развития образования и изучающей его науки, сколько из общих философских оснований, не дающих однозначного понимания. Само слово «методология» связано в сознании многих с чем-то абстрактным, далеким от жизни, сводящимся к цитатам из философских текстов, идеологических и административных документов, слабо связанных с педагогикой вообще и текущими нуждами педагогической теории и практики, в частности.

Это – недоразумение, истоки которого лежат вне пределов педагогики. В зависимости от уровня рассмотрения методологию понимают по-разному. В широком смысле ее трактуют как систему принципов и способов построения теоретической и практической деятельности, а также как учение об этой системе. Согласно другому, тоже широкому, определению – это учение о методе научного познания и преобразования мира. В современной литературе идет речь прежде всего о методологии научного познания, которую понимают, как учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности. Нечеткость представлений о методологии порождается прямым переносом то одного, то другого из этих определений на педагогическую действительность без учета особенностей педагогической науки.

Смешение разных понятий – философских, административных и особенно методологических в немалой степени обусловлено тем, что десятилетиями советским педагогам-исследователям приходилось «онаучивать» указания вышестоящих инстанций и лишь немногие в какой-то степени противостояли таким установкам. Поэтому у педагогов не было особого интереса к методологическим и теоретическим проблемам нашей науки, отсюда же и качество педагогических исследований, как правило, оставляющее желать лучшего.

Однако вопреки всему именно за последние десятилетия методология получила существенное развитие. Прежде всего усилилась ее направленность на помощь исследователю, на формирование у него специальных умений в области исследовательской работы. Таким образом, методология приобретает, как принято говорить, нормативную направленность, и ее важной задачей становится методологическое обеспечение исследовательской работы. Посмотрим, что это значит практически.

Чтобы понять характер изменений в этой сфере науки, необходимо рассмотреть общий ход развития методологии научного познания. Еще в прошлом веке исследователь должен был обосновывать лишь полученный им результат. От него требовалось показать, что этот результат достигнут в соответствии с принятыми в данной области знания правилами и что он вписывается в более широкую систему знания. В настоящее время исследование, как правило, должно быть обосновано еще до его реализации. Нужно обозначить исходные положения, логику исследования, предполагаемый результат и способ получения этого результата.

Для того, чтобы определить место методологии в общей системе методологического знания, нужно учесть, что различают несколько уровней методологии. Содержание первого из них – философские знания. Второй уровень – общенаучная методология (системный под-

ход, деятельностный подход, характеристика разных типов научных исследований, их этапы и элементы: гипотеза, объект и предмет исследования, цель, задачи и т. д.). Третий уровень – конкретно-научная методология, т. е. совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине, например, в педагогике. Методология специальной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области (например, соотношение педагогики и психологии), так и вопросы предыдущих уровней, например, системного подхода или моделирования в их применении к педагогике. Некоторые ученые выделяют также четвертый уровень, образуемый методикой и техникой исследования.

Зачем нужно знать методологию, видно сразу – без методологических знаний невозможно грамотно провести педагогическое или любое другое исследование. Такую грамотность дает овладение методологической культурой, в содержание которой входят методологическая рефлексия (умение анализировать собственную научную деятельность), способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, управления, конструирования.

Однако методологическая культура нужна не только научному работнику. В более общем смысле можно утверждать, что методологическая культура – это культура мышления, основанная на методологических знаниях, необходимой частью которой является рефлексия. Такая культура нужна практике не меньше, чем науке. Мыслительный акт в педагогическом процессе направлен на разрешение возникающих в этом процессе проблем, и здесь нельзя обойтись без рефлексии, то есть. размышлений о собственной деятельности.

Существует различие между методологической культурой ученого и учителя, обусловленное тем, что первый получает научные педагогические знания, «производит» их, а второй их использует.

Для учителя обладать методологической культурой значит знать методологию педагогики и уметь применять это знание в процессе решения педагогических ситуаций. Основными составными частями культуры этого вида являются: проектирование и конструирование учебно-воспитательного процесса; осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач; методическая рефлексия. Эти составляющие обеспечивают высокий уровень профессиональной деятельности учителя, характеризуют его как творческую личность.

Однако между ученым и учителем в этом отношении нет непроходимого рубежа. Общим и для того, и для другого является решение интеллектуальных задач в области педагогики, для чего требуются умения: видеть проблему и соотносить с ней фактический материал, выдвинуть предположение и мысленно представить себе последствия его реализации: «что было бы, если бы ...», распределить решение задачи на шаги в оптимальной последовательности и т. п. При этом самым важным признаком методологической культуры учителя остается умение и желание пользоваться научными педагогическими знаниями для анализа и совершенствования своей работы. Методологическая грамотность – это предпосылка плодотворной работы. Учителю важно представлять себе, как связаны педагогическая наука и практика, какое место занимает педагог в системе этой связи, какое применение могут найти методы исследования в его практической работе. Если же иметь в виду не методологическую культуру как достояние каждого педагога, исследователя и практика, а всю научную область, носящую название «методология педагогики» (третий уровень методологии), можно так сформулировать определение, сформировавшееся в науке после многолетних обсуждений, дискуссий и конкретных исследовательских разработок: методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества исследовательской работы.

Как и наука в целом, эта отрасль научного познания выступает в двух аспектах: как система знаний и как система научно-исследовательской деятельности. Имеются в виду два

вида деятельности – методологические исследования и методологическое обеспечение. Задача первых – выявление закономерностей и тенденций развития педагогической науки в ее связи с практикой, принципов повышения эффективности и качества педагогических исследований, анализ их понятийного состава и методов. Обеспечить исследование методологически – значит использовать методологические знания для обоснования программы исследования и оценки ее качества.

Учитель и ученый пользуются методологическими знаниями по-разному. Если учитель хочет заняться настоящей исследовательской работой, нужно понимать, что той методологической культуры, о которой выше шла речь, недостаточно. Дело в том, что научная работа и практика обучения и воспитания – это различные виды деятельности. Они имеют не одни и те же объекты, в каждой из них применяются разные средства и характер получаемых результатов тоже не совпадает. Это вовсе не значит, что учитель не имеет права заниматься научной работой. Он может, но не обязан это делать. Есть много примеров совмещения научной и практической работы. Говоря точнее, один и тот же человек может заниматься разными видами педагогической деятельности. Можно выделить четыре таких вида: практическая деятельность, административная, научная работа в области педагогики, и еще – деятельность внедрения, передачи педагогических знаний практике. Нет никаких запретов на то, чтобы любой педагог занимался любыми видами деятельности или даже всеми. Такие примеры есть. Только нужно, чтобы в каждом случае он ясно понимал, что переходит от одной роли к другой и при этом происходит смена объектов, средств и результатов.

Итак, для учителя нет абсолютно никаких запретов на занятия научно-исследовательской работой. Есть только одно пожелание – подготовиться к такой работе, овладеть знаниями о ее специфике, главных характеристиках, методах исследования (в отличие от методов обучения и воспитания) и т.д. Поэтому в следующем разделе излагаются некоторые сведения из области методологии педагогического исследования.

2.2. Научное исследование в педагогике, его методологические характеристики

В начале первой главы было дано определение науки как сферы человеческой деятельности и самой этой деятельности, протекающей в форме научного исследования. Говорилось также и о различиях разных форм отражения педагогической действительности в общественном сознании: в стихийно-эмпирическом познании, в художественно-образной форме, в научном познании.

На этих определениях и различениях, а также на результатах специального методологического анализа основано выделение признаков принадлежности процесса и результатов деятельности в области педагогики к сфере науки. Таких признаков четыре. Первый из них – характер целей, которые мы ставим.

Цель может быть практической или познавательной. Учитель ведет уроки с практической целью, чтобы учить и воспитывать детей. Если при этом он получает знания о том, какие приемы в этом классе, в данных обстоятельствах дают у него лучший результат, это еще не наука. Такое знание – стихийно-эмпирическое. А вот если ставится научно-познавательная цель – выявить эффективность того или иного научно обоснованного метода обучения или формы проявления воспитательной функции самостоятельной работы, это – цель познавательная, и полученное знание идет в копилку педагогической науки.

Второй признак – выделение специального объекта исследования. В первой главе уже говорилось о несводимости объекта педагогической науки к объекту педагогического воздействия – ребенку. Объект нашей науки там определяется как образование, т.е. сама педагогическая деятельность. Объект отдельно взятого педагогического исследования лежит в той же сфере. Исследуется всякий раз какой-то участок этой деятельности. Объектом может быть, например, обучение школьников ситуативной речи на иностранном языке, но не сама

ситуативная речь. Или формирование учителем у младших школьников гуманистических отношений в учебно-воспитательном процессе, но не сами школьники.

Третий признак – применение специальных средств познания. В практической работе учитель применяет методы обучения и воспитания, приемы, организационные формы, материальные средства: компьютеры, таблицы, кинофильмы и т.п. Исследователь применяет методы науки: экспериментирование, моделирование, создание гипотез и т.д.

Еще один признак, последний по порядку перечисления, но не по важности – однозначность терминологии. Это неременное требование к научному познанию. Разумеется, привести всю науку к однозначности принудительным способом, по приказу, невозможно. В ходе ее развития содержание понятий непрерывно обогащается, разветвляется. Это закономерный процесс. Но в рамках одного научного труда: дипломной работы, диссертации, монографии, статьи и т.д. автор обязан точно определить главные понятия и придерживаться этих определений до конца. Без специальной оговорки он не имеет права употреблять термин в разных значениях.

Итак, принадлежность какого-либо сочинения или изложения к науке определяется по признакам характера целеполагания, выделения специального объекта исследования, применения специальных средств познания, соблюдения однозначности терминологии.

В содержании рефлексии исследователя по поводу его научной работы можно выделить одиннадцать характеристик, позволяющих оценить качество педагогического исследования: проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки, значение для практики.

Постановка проблемы предполагает ответ на вопрос: что надо изучить из того, что ранее не было изучено? Необходимо отличать научную проблему от практической задачи, о чем речь шла раньше (см. 1.1). В проблеме находит отражение пробел в научном знании. Это, как иногда говорят, знание о незнании.

Формулируя тему исследования, мы отвечаем на вопрос: как назвать то, чем мы собираемся заниматься. Нужно так обозначить тему, чтобы в ней нашло отражение движение от старого к новому, то есть, с одной стороны, было понятно, с какими более широкими категориями и проблемами тема соотносится, а с другой – какой новый познавательный и практический материал предполагается освоить.

Например, в качестве темы исследователь избрал следующее: «Эвристический и исследовательский методы обучения как средство умственного воспитания». Если бы он обозначил эти методы как средство умственного развития, тема нового исследования не получилась бы, поскольку именно для умственного развития эвристический и исследовательский методы и предназначались изначально. Новое направление познанию придало намерение изучить, как эти же методы могут быть применены в другом качестве, когда они применяются в целях воспитания и тем самым способствуют осуществлению воспитательной функции обучения. А это уже более широкая область педагогики, требующая новых подходов к своему освоению.

Обосновать актуальность исследования – значит объяснить, почему данную проблему нужно в настоящее время изучать. Нужно различать практическую и научную актуальность. Начинать исследование имеет смысл лишь в том случае, если они совпадают. Может случиться так, что в науке вопрос решен, но по тем или иным причинам полученные наукой знания не дошли до практики. Это значит, что к уже имеющимся научным трудам не стоит добавлять еще один. Лучше сосредоточить усилия не на исследовании того же самого, а на внедрении уже состоявшегося научного решения проблемы.

Определить объект исследования — значит выяснить, что именно рассматривается в исследовании.

Однако получить новое знание об объекте во всех его аспектах и проявлениях практически невозможно, поэтому необходимо определить предмет исследования, то есть обозна-

чить, как рассматривается объект, какие отношения в нем, свойства, аспекты, функции раскрывает данное исследование. Объект принадлежит всем, а предмет – личное достояние исследователя, его собственное видение объекта.

Он целенаправленно конструирует предмет, выделяет в объекте то, о чем он и только он намерен получить новое научное знание. Например, один исследователь, изучая школьный учебник, может рассматривать его как средство систематизации знаний учащихся. Другой выделит в качестве предмета, например, школьный учебник как средство развивающего обучения.

Ставя перед собой цель, ученый определяет, какой результат он намерен получить в ходе исследования, а задачи дают представление о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута.

Гипотеза и защищаемые положения раскрывают представление исследователя о том, что не очевидно в объекте, что ученый видит в нем такого, чего не замечают другие. Типичная ошибка – тривиальность гипотезы, самоочевидность того, что выдвигается как научное предположение. Не нужно доказывать и защищать ту истину, что, если много и хорошо работать, результаты будут лучше, чем там, где работают «традиционно», то есть в сущности кое-как.

Подводя итоги исследования, исследователь имеет возможность сказать о новизне полученных результатов – что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые.

На этом этапе устанавливается значение исследования для науки – в какие проблемы, концепции, отрасли науки вносятся изменения, направленные на развитие науки, пополняющие ее содержание. Имеется в виду вклад не просто в решение избранной проблемы, но в более широкую область.

Определяя значение проведенной научной работы для практики, ученый отвечает на вопрос: «Какие конкретные недостатки практической педагогической деятельности можно исправить с помощью полученных в исследовании результатов?»

В заключение необходимо отметить, что все методологические характеристики взаимосвязаны, дополняют и корректируют друг друга. Проблема находит отражение в теме исследования, которая должна так или иначе отражать движение от достигнутого наукой, от привычного к новому, содержать момент столкновения старого с новым. В свою очередь, выдвинутые проблемы и формулировки темы предполагают определение и обоснование актуальности исследования. Объект исследования обозначает область, избранную для изучения, а предмет – аспект изучения. В то же время можно сказать, что предмет – это то, о чем исследователь намеревается получить новое знание. Таким образом, перечисленные характеристики составляют систему, все элементы которой в идеале должны соответствовать друг другу, взаимно друг друга дополнять. По степени их согласованности можно судить о качестве самой научной работы. В этом случае система методологических характеристик выступит обобщенным показателем ее качества.

2.3. Логика педагогического исследования

Теперь рассмотрим педагогическое исследование в его движении, в динамике, как процесс перехода от незнания к знанию. Для этого придется пользоваться некоторыми весьма общими категориями, в первую очередь главными из тех, которыми характеризуется любая деятельность: цель, средства, результат. Кроме того, понадобятся понятия общенаучного уровня: эмпирическое описание, теоретическая модель (общее представление об избранном

объекте исследования), нормативная модель (общее представление о том, что нужно делать с объектом, чтобы максимально приблизить его к научно обоснованному представлению о нем) и проект (конкретные нормы деятельности, рекомендации для учителя, составителя учебников и т. д.). Пользуясь этой терминологией, покажем основные этапы и процедуры, характеризующие логику педагогического исследования.

Движение начинается с постановки цели. Цель – это представление о результате. Ставя перед собой цель, человек представляет себе, какой результат он намерен получить, каким будет этот результат. Чтобы получить реальный результат, необходимо применить определенные средства. Для исследователя это – методы и процедуры научного познания. Намечая логику своего исследования, ученый формулирует ряд частных исследовательских задач, направленных на получение промежуточных результатов. Эти задачи в своей совокупности должны дать представление о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута.

Чтобы представить обобщенную логику педагогического исследования в наиболее кратком и доступном виде, изобразим его как последовательность переходов от эмпирического описания педагогической действительности, как она представляется исследователю в первом приближении, к ее отображению в теоретических моделях и в нормативной форме (в нормативных моделях).

Любое педагогическое исследование непосредственно или опосредованно в конечном счете является вкладом в научное обоснование практической педагогической деятельности. Переход от отображения педагогической действительности к ее преобразованию в структуре научного обоснования можно представить, как процесс формирования ряда теоретических и нормативных моделей педагогической действительности в их взаимосвязи.

Научное исследование соответствует своему назначению, если носит опережающий характер по отношению к педагогической практике, позволяет преобразовывать и совершенствовать ее. Чтобы опередить и улучшить практику, педагогика должна использовать все богатство человеческой культуры, общественной практики, социального опыта в целом, отражение этого опыта в научном знании. Это относится и к построению теоретических и нормативных моделей в отдельно взятом педагогическом исследовании. Моделирование осуществляется посредством абстрагирования.

Логика педагогического исследования можно представить, как последовательность этапов научного познания в данной области.

Первый шаг в отображении педагогической действительности – эмпирическое описание. В эмпирическом описании отражаются факты. Это могут быть знания о фактах эффективности или неэффективности тех или иных приемов обучения и воспитания, о трудностях, которые испытывают учащиеся при изучении учебных материалов определенного типа, об успешности или неуспешности работы отдельных учителей или педагогических коллективов по новым учебникам и т. п.

Затем на основе знаний из области философии, педагогики, психологии и других наук создается теоретическое представление об избранном для исследования объекте (теоретическая модель I). После этого создается мысленно конкретное представление о нем (теоретическая модель II). Далее исследователь переходит к созданию нормативных моделей, воплощающих знание о том, какими должны быть преобразованные участки педагогической действительности, усовершенствованная педагогическая деятельность и – в общем виде – что нужно сделать, чтобы эту деятельность улучшить.

Наконец, как итог всей работы, предлагается проект будущей педагогической деятельности, в который входят конкретные материалы и указания для практики, например, образовательные стандарты. Этот процесс может многократно повторяться, возможны модели III, IV и т. д. (см. схему на стр. 43).

Покажем, как эта логика отражена в системе задач, ведущих к осуществлению цели, обозначенной в одном из исследований: выявить условия формирования методологической

культуры студентов и определить способы их создания в процессе преподавания педагогики (Е. В. Бережнова).

Эти задачи следующие:

1. Выявить состояние проблемы формирования методологической культуры будущего педагога в теории и практике.

2. Раскрыть содержание понятия «методологическая культура» и охарактеризовать ее состояние у сегодняшних выпускников педвуза.

3. В целом эти две задачи соответствуют этапу эмпирического описания. При этом определение содержания понятия «методологическая культура» служит одним из источников построения теоретической модели.

4. Разработать представление об условиях формирования методологической культуры студентов педвузов.

Это представление – теоретическое. Иными словами, речь идет о построении теоретической модели существования и действия факторов, содействующих овладению методологической культурой.

5. В ходе опытно-экспериментальной работы определить пути создания этих условий.

Это задача построения нормативной модели, то есть общего представления о том, что нужно сделать, чтобы в процессе преподавания педагогики эти условия проявились в реальности.

6. Разработать методику формирования методологической культуры у будущих учителей и предложить рекомендации для преподавателей педагогических вузов.

Выполнение этой задачи завершается построением проекта деятельности преподавателей педвузов, направленной на формирование у студентов методологической культуры.

В педагогических дисциплинах, непосредственно не выходящих на практику (сравнительная педагогика, история педагогики), потребуются внести определенные коррективы в эту логику в зависимости от конкретного наполнения и степени опосредования теоретических и нормативных представлений...

2.4. Методы исследования

Под методами исследования понимаются способы разрешения научно-исследовательских задач. Это разнообразные инструменты проникновения ученого в глубину исследуемых объектов. Чем богаче арсенал методов той или иной науки, тем выше успехи деятельности ученых. Запас научного инструментария педагогики непрерывно пополняется за счет конструирования новых методов и заимствования пригодных для педагогических целей методов других наук.

В настоящее время наблюдается тенденция превращения методов науки в методы практической деятельности специалистов общеобразовательных и профессиональных учебных заведений. Причиной такого процесса является обновление дидактических моделей и появление в практике методик исследовательского обучения. Познавательный процесс школьников, студентов в этом случае осуществляется по логике научного поиска. Прежде чем обратиться к характеристике методов педагогической науки, необходимо подчеркнуть принципы выбора их для решения конкретных исследовательских задач. Основных принципов два. Принцип совокупности методов исследования означает, что для решения любой научной проблемы используется не один, а несколько методов. При этом сами методы реконструируются ученым в расчете на согласование их с природой исследуемого явления. Второй – принцип адекватности метода существу изучаемого предмета и тому конкретному продукту, который должен быть получен.

Рассмотрим основные методы педагогических исследований в порядке их значимости и традиционности без группировки на теоретические и эмпирические.

Метод наблюдения. Он определяется как непосредственное восприятие исследователем изучаемых педагогических явлений, процессов. Наряду с непосредственным прослеживанием хода наблюдаемых процессов практикуется и опосредованное, когда сам процесс скрыт, а его реальная картина может фиксироваться по каким-либо показателям? Например, ведутся наблюдения за результатами эксперимента по возбуждению познавательной активности учащихся. В этом случае одним из показателей сдвигов служит успеваемость школьников, зафиксированная в формах оценок, темпов освоения учебной информации, объемов освоенного материала, фактов личной инициативы учащихся в добывании знаний. Как видим, сама познавательная активность учащихся поддается регистрации опосредованно.

Различаются несколько видов наблюдений. Непосредственное и опосредованное где действуют или исследователь, или его ассистенты, или, как указано выше, факты фиксируются по нескольким косвенным показателям. Выделяются, далее, сплошные или дискретные наблюдения. Первыми охватываются процессы в целостном виде. От их начала и до конца, до завершения? Вторые представляют собой пунктирное, выборочное фиксирование тех или иных изучаемых явлений, процессов. Например, при исследовании трудоемкости учительской и ученической работы на уроке наблюдается весь цикл обучения от его старта в начале урока до конца урока. А при изучении нервногенных ситуаций в отношениях учитель-ученик исследователь как бы выжидает эти события, чтобы затем подробно описать причины их возникновения, поведение обеих конфликтующих сторон, то есть учителя и учеников.

Исследовательское наблюдение организуется с трех позиций: нейтральной, с позиции руководителя педагогического процесса и при включении исследователя в реальную естественную деятельность. Например, ученый ведет наблюдение за спадом и подъемом интеллектуальной инициативы учащихся во время уроков по гуманитарным и негуманитарным школьным дисциплинам. В этом случае он располагается в классе так, чтобы держать в поле зрения всех, но самому быть незаметным. Идеально, когда его присутствие ни учителем, ни учащимися не ощущается. Наблюдение же со второй позиции предполагает, что исследователь сам ведет урок, сочетая практические с исследовательскими задачами. Наконец, третья позиция предполагает включение исследователя в структуру действия испытуемых рядовым исполнителем всех познавательных операций вместе с учащимися для самоиспытания в роли последних.

К разновидностям научных наблюдений в педагогике относят и такие, как скрытое и конспиративное наблюдения. Первое означает, что испытуемым известен факт их научной подконтрольности, а деятельность исследователя воспринимается визуальной конспиративное наблюдение предполагает факт скрытого прослеживания действий испытуемых.

Разница между первым и вторым состоит в сопоставлении данных о ходе педагогических процессов и поведении участников образовательно-воспитательного взаимодействия в условиях ощущения поднадзорности или свободы от глаз посторонних.

В методологическом арсенале существуют и такие виды наблюдения, как лонгитюдное (продольное) и ретроспективное (обращенное к прошлому). Предположим, изучаются условия развития математических способностей школьника с первого до одиннадцатого класса. При лонгитюдном наблюдении исследователь стоит перед необходимостью анализа условий и их влияния на школьника в течение 11 лет. При ретронаблюдении движение к получению фактов идет в обратном направлении. Исследователь использует биографические школьные данные студента или специалиста, чтобы вместе с ними или с их школьными учителями выявить то, что оказало решающее влияние на прогресс математических способностей испытуемых в школьные годы.

Материалы наблюдения фиксируются с помощью таких средств, как протокольные, дневниковые записи, видео-кино-регистрации, фонографические записи и др. В заключение подчеркнем, что метод наблюдения при всех его возможностях ограничен. Он позволяет об-

наруживать лишь внешние проявления педагогических фактов. Внутренние же процессы остаются для наблюдений недоступными.

Опросные методы в педагогике. Опросные методы изучения педагогических проблем сравнительно просты по организации и универсальны как средства получения данных широкого тематического спектра. Они применяются в социологии, демографии, политологии, других науках. К опросным методам науки примыкает практика работы государственных служб изучения общественного мнения, переписей населения, сбора информации для принятия управленческих решений. Опросы различных групп населения лежат в основе государственной статистики. А различные формы госотчетности в принципе близки к опросным методам получения сведений о состоянии тех или иных структур и процессов общественного бытия. Не обходятся без опросных методов и избирательные системы во всем мире. В педагогике используются три общеизвестные разновидности опросных методов: беседа, анкетирование, интервьюирование. *Беседа* – диалог исследователя с испытуемыми по заранее разработанной программе. К общим правилам использования беседы относятся выбор компетентных респондентов, обоснование и сообщение мотивов исследования, соответствующих интересам испытуемых, формулировка вариаций вопросов, включающих вопросы «в лоб», вопросы со скрытым смыслом; вопросы, проверяющие искренность ответов и другие. Практикуются открытые и скрытые фонограммы исследовательской беседы.

Близок к методу исследовательской беседы метод *интервью*. Здесь исследователь как бы задает тему для, выяснения точки зрения и оценок испытуемого по изучаемому вопросу. Правила интервьюирования включают создание условий, располагающих к искренности испытуемых. Как беседа, так и интервью более продуктивны в обстановке неофициальных контактов, симпатий, вызываемых исследователем у испытуемых. Лучше, если ответы респондентов не будут стенографироваться на его глазах, а будут воспроизводиться позже по памяти исследователя. Не допускается в педагогической науке оба опросных метода, смахивающих на допрос.

Анкетирование как письменный опрос более продуктивен, документален, гибок по возможностям получения и обработки информации. Существует несколько видов анкетирования. Контактное анкетирование осуществляется при раздаче, заполнении и сборе заполненных анкет исследователем при непосредственном его общении с испытуемыми. Заочное анкетирование организуется посредством корреспондентских связей. Анкеты с инструкциями рассылаются по почте, возвращаются таким же способом в адрес исследовательской организации. Прессовое анкетирование реализуется через анкету, размещенную в газете. После заполнения таких анкет читателями редакция оперирует полученными данными в соответствии с целями научного или практического замысла опроса.

Известны три типа анкет. Открытая анкета содержит вопросы без сопровождающих готовых ответов на выбор испытуемого. Анкета закрытого типа построена так, что на каждый вопрос даются готовые для выбора анкетирзуемым ответы. Наконец, смешанная анкета содержит элементы той и другой. В ней часть ответов предлагается на выбор и в то же время оставляются свободные строки с предложением сформулировать ответ, выходящий за пределы предложенных вопросов.

Организация анкетного опроса предполагает тщательную разработку структуры анкеты, ее предварительное испытание путем так называемого «пилотажа», то есть пробного анкетирования на нескольких испытуемых. После этого дорабатываются формулировки вопросов, тиражируются анкеты в достаточном количестве и выбирается тип анкетирования. Техника обработки анкет предопределяется как числом лиц, вовлеченных в опрос, так и степенью сложности и громоздкости содержания анкеты. Обработка «вручную» производится путем подсчетов типов ответов по категориям запоминающего. Машинная обработка анкет возможна при индексированных и поддающихся формализации, статистической обработке ответов.

В практике известны варианты безанкетного опроса с применением полуавтоматов. К их числу можно отнести полуавтоматы для безанкетного опроса, разработанные В. И. Журавлевым

Педагогический эксперимент относят к основным методам исследований в педагогической науке. Определяется он в обобщенном смысле как опытная проверка гипотезы. По масштабу эксперименты бывают глобальные, то есть охватывающие значительное число испытуемых, локальные и микроэксперименты, проводимые с минимальным охватом их участников.

В качестве организаторов крупных экспериментов могут выступать государственные, правительственные научные учреждения и органы управления образованием. Так, в истории отечественного образования в свое время был осуществлен глобальный эксперимент, в котором проверялась гипотеза по проверке модели общего образования детей с шестилетнего возраста. В результате отрабатывались все составляющие этого крупного, научного проекта и страна затем перешла на обучение детей именно с этого возраста. Примером частного эксперимента может служить проверка гипотезы о продуктивности метода безобъяснительного обучения студентов с помощью так называемых «кочующих межнаучных терминов» Эксперимент выявил наднаучные возможности метода и закрепился как один из инновационных продуктов дидактического творчества.

Сложились определенные правила организации педагогических экспериментов. К ним относят такие, как недопустимость риска для здоровья и развития испытуемых, гарантии от нанесения вреда для их самочувствия, от ущерба для жизнедеятельности в настоящем и будущем. В организации эксперимента действуют методологические предписания, среди которых – поиск экспериментальной базы по правилам репрезентативной выборки, предэкспериментальная разработка показателей, критериев и измерителей для оценки эффективности влияния на результаты обучения, воспитания, управление гипотетических разработок, которые проходят опытную проверку.

В последнее время получает все большее признание открытый характер эксперимента. Школьники, студенты, вовлеченные в опытную проверку гипотетических новаторских разработок, становятся участниками поиска. Их самонаблюдение, мнения, рациональные и эмоциональные состояния дают исследователям ценные материалы о качестве и эффективности экспериментально проверяемых разработок. В технике проведения эксперимента, как правило, выделяются две группы испытуемых. Одна получает статус экспериментальной, другая – контрольной. В первой реализуется инновационное решение. Во второй – те же дидактические задачи или проблемы воспитания реализуются в рамках традиционных педагогических решений. Ученые получают возможности сопоставить два результата, доказывающих или опровергающих верность их гипотезы. Сравнивается, например, усвоение раздела математики при последовательном изучении школьниками программных тем и посредством использования укрупненных дидактических единиц (УДЕ).

И когда экспериментатор (проф. П. М. Эрдниев) сопоставил последствия своей инновационной дидактической конструкции с развивающими влияниями традиционных способов обучения, он увидел доказательства превосходства своих разработок над традиционными методиками обучения математике. Различают, далее, такие виды экспериментов, как «мысленный», «стендовый» и «натуральный». Уже по названию нетрудно догадаться, что мысленный эксперимент представляет собой воспроизведение экспериментальных действий и операций в уме. Благодаря многократному проигрыванию экспериментальных ситуаций исследователю удастся обнаружить условия, при которых его опытная работа может натолкнуться на препятствия, потребовать каких-либо дополнительных реконструкций разработки. Стендовый эксперимент предполагает воспроизведение экспериментальных действий с привлечением участников в лабораторных условиях. Он аналогичен ролевой игре, где воспроизводится опытная модель, чтобы проверить ее прежде, чем включить в натуральный эксперимент, где участвуют испытуемые в реальной обстановке педагогического процесса? В ре-

зультате программа эксперимента после такого рода предварительной проверки получает всесторонне откорректированный и подготовленный характер.

Известны в педагогике и такие две разновидности эксперимента, как естественный и лабораторный. Естественный эксперимент осуществляется посредством ввода опытной конструкции в обыденные сценарии учебной, воспитательной, управленческой работы педагога-экспериментатора или его партнеров по научным исследованиям. Лабораторный же предполагает создание искусственных условий, где проверяется выдвинутая автором исследования рабочая гипотеза

Существует общая логика педагогического эксперимента. Ее можно представить в такой инвариантной схеме: автор разрабатывает некую новую педагогическую конструкцию (метод, средство, систему, комплекс, модель, условия и т. д.), вслед за этим составляет программу опытной ее проверки на эффективность. Предварительно конструирует критерии оценки ее эффективности по достаточно диагностичным показателям. Отрабатывает регламент процедур проверки, подготавливает экспериментальную базу и условия реализации опытной работы. Осуществляет намеченное и проверяет его итоги по реальным показателям с помощью надежных критериев. Иначе выглядят историко-педагогические исследования. Но такого рода поиски не требуют эксперимента в его классическом понимании.

В последние годы в педагогике все большее распространение получают терминологические методы исследований. Их возникновение связано с отработкой лингвистики компьютерных систем. Появление тезаурусов, рубрикаторов, дискрипторных словарей как инструментов размещения информации в памяти ЭВМ приводит к разработкам моделей обучения и исследований путем оперирования базовыми и периферийными понятиями. Сущность терминологических методов исследований в том, что ученые идут к анализу педагогических явлений не от практики, а от того, что уже закреплено в языке теории педагогики, ее лексическом фонде. Так исследователь темы «сопротивление воспитанию» наряду с обращением к реальным фактам школьной действительности берется за изучение терминологических гнезд, то есть основных и периферийных понятий, которыми описываются факты сопротивления школьников педагогическому воздействию извне. И по степени языкового богатства отражения реальности можно увидеть степень проникновения педагогической мысли в то, что обозначено термином «сопротивление» педагогическому воздействию на сознание и поведение школьников. Неразвитый словарь описания той или иной области педагогики означает ее неизученность и свидетельствует о дефиците научных знаний.

Терминологическая глубина проникновения научной мысли в сферу педагогической действительности обнаруживается по нескольким показателям. По числу и составу базовых и периферийных понятий, разработанности научных определений каждого из понятий в форме развернутых вариантов и дефиниций, включенности терминов в официальные словари и энциклопедии. Введение новых терминов в педагогическую лексику устанавливается и по предметно-тематическим указателям, которые приводятся в научных трудах, монографиях, собраниях авторских сочинений. Проиллюстрируем эти операции с понятием «сопротивление воспитанию». Педагогическая энциклопедия (1962 г.). В этом источнике термин «сопротивление воспитанию» не значится. Однако содержание данного педагогического явления раскрывается под термином «негативизм».

Детский негативизм толкуется как немотивированное сопротивление ребенка воздействию со стороны взрослых. Здесь же предпринимаются попытки типологии сопротивления воспитанию и выделяются пассивные и активные проявления детского негативизма. Понятие «сопротивление воспитанию» ассоциируется с понятиями «детское упрямство», «капризность».

Как видим, исследователь после анализа различных источников может составить словарь понятий и убедиться в том, насколько он отражает реальные процессы сопротивления воздействию взрослых на школьников разного возраста. Эффективной формой использования терминологических методов исследования педагогических фактов является так называемая

мая репертуарная решетка, аналогичная таблице элементов Д. И. Менделеева. В этом случае по вертикали первого столбца фиксируется термин, автор книги, в которой раскрываются его характеристики, и далее параметры понятий: ассоциации, дефиниции, периферийные понятия и другие атрибутивные данные, которые встречаются в научных публикациях. В итоге исследователь получает достаточно полную картину разработанности проблемы и определяет то пространство, которое пока оказалось вне поля зрения науки. Одновременно перед ним открывается возможность пополнения словаря новыми терминами, которыми он обозначает продукты своих открытий и изобретений в исследуемой области.

Среди методов педагогических исследований большое распространение имеют социометрические методы. Они служат средствами изучения и измерения скрытых межличностных отношений в коллективе, где партнеры знают друг друга. С помощью социометрических методов можно решить несколько задач. Одна из них – определение социометрического индекса личности в коллективе. Для этого используется известная формула:

$$R_i + S_i = N - 1$$

где S – величина индекса, R – количество положительных выборов, N – число партнеров в коллективе. Кроме выявления индекса личности в коллективе посредством социометрических методов решают и другие задачи. Например, посредством социогаммы определяют место личности в коллективе, выявляют лидеров и т.н. «отвергнутых». Социогамма обычно представляется в форме вписанных прямоугольников.

В центральном вписанном прямоугольнике располагаются фамилии лиц, получивших максимальное количество положительных выборов. Второй прямоугольник содержит фамилии лиц с меньшим числом выборов. Третий – с минимальным. И за пределами прямоугольников записываются фамилии испытуемых, не получивших ни одного выбора. Используется также и социосхема взаимного притяжения и предпочтений партнеров в коллективе. Если для расчета индекса и построения социогаммы испытуемые не указывают себя на листках опроса («с кем бы вы хотели жить в одном доме, выполнять творческое задание, участвовать в походе и т.д.»), то для построения социосхемы испытуемые указывают себя в опросном листке и таким образом исследователь получает возможность выявить, зафиксировать линии взаимных притяжений и отталкиваний.

Для этой цели, как правило, используется форма окружности, на которой располагаются порядковые номера испытуемых по спискам их фамилий.

Линии, соединяющие номера фамилий испытуемых, наглядно показывают взаимное расположение партнеров в коллективе. Одним из спорных вопросов считается верность социометрического отнесения испытуемых к так называемым отвергнутым и лидерам. Опыт показывает, что и лидер, и отвергнутый могут получать максимальное или минимальное количество выборов в зависимости от той гипотетической или реальной ситуации, для которой устанавливаются социометрические показатели. Так в лидеры в ситуации опасности может выйти один, а в ситуации встречи с коллегами-иностранцами – другой.

Особое место в системе методов исследования занимает *т е с т и р о в а н и е*. Методы тестирования (от английского слова «test» – опыт, проба) трактуются как методы психологической диагностики испытуемых. Тестирование осуществляется по тщательно отработанным стандартизованным вопросам и задачам со шкалами их значений, для выявления индивидуальных различий тестируемых. Со времени их разработки тесты использовались прежде всего с практическими целями для подбора специалистов по их способностям и практической подготовке к выполнению различных социальных ролей.

Наиболее развитой считается американская отрасль тестологической индустрии. Существуют международные тесты для сравнения показателей достигнутого в образовании и развитии детей и взрослых. Тесты воспринимаются как экзамены на пригодность людей к той или иной сфере деятельности. Все большее распространение получают компьютерные программы тестирования, позволяющие использовать ЭВМ в интерактивном режиме диалога в системе человек-машина. Различают тесты для выявления успеваемости учащихся, тесты для

определения профессиональной предрасположенности людей. Используются тесты и в педагогических исследованиях. В психологической науке используются тесты достижений, тесты интеллекта, тесты креативности (способностей), тесты проективные, тесты личностные и т. д.

Таков состав наиболее распространенных методов педагогического исследования. Сравнительно реже применяются заимствованные из других наук: методы контекст-анализа, рейтинга, провокаций, моделирования, документального анализа, репертуарной решетки, математические методы, методы парного сравнения, Дельфи, мемуаров и др. Педагогика использует ряд инструментальных методов физиологии и медицины; тремограммы, ЭЭГ, КГР, изменяющиеся скорости реакции, другие объективные показатели состояния человека. Применяются комбинации методов.

Подчеркнем, что каждый исследователь подходит к применению методов научного поиска творчески. Осуществляется их адаптация, приспособление к теме и задачам, объекту и предмету, условиям научной работы. Как видим, методы модифицируются с целью придать им оптимальные способности продуктивно решать задачи научной работы.

Но вернемся к определению методологии педагогики и еще раз укажем на ее вторую функцию – давать предписания не только по запасу методов исследования, но и по составу необходимых принципов, путей и процедур преобразования педагогической действительности. Ясно, что эта конструктивная часть методологии существенно отличается от рассмотренных выше инструментов творческой деятельности ученых.

2.5. Методологическое обеспечение преобразований в педагогике

Преобразования педагогических систем (реформы, инновационные процессы, изменения сложившегося опыта, реконструкция традиционных моделей обучения и воспитания) подчиняются многоаспектному сочетанию методологических предписаний. При этом все методологические директивы преобразовательных действий обращены к практикам. Ибо практики, руководствуясь методологическими требованиями к обновлению педагогического труда, решают задачи реконструкции своей деятельности. Опираясь на требования методологии, они осуществляют перевод педагогической системы из одного состояния в другое, более совершенное. Образуется тандем науки и практики. Ни одна реформа, ни одно преобразование педагогических систем не могут быть успешными без их методологического обеспечения, то есть без неукоснительного соблюдения директив методологии педагогики.

В состав принципиальных методологических предписаний, которыми должны руководствоваться реформаторы, руководители развития образовательных структур, просто учителя-новаторы или создатели новых педагогических разработок, входит достаточно определенное их число. У каждого методологического предписания, то есть как уже сказано, директивы есть своя технология, для построения которой требуется немало творчества.

Разработка критериального аппарата и измерителей состояния педагогической системы, подлежащей реформированию. Сущность этого требования состоит в том, что оно предполагает предварительную разработку инструментария, с помощью которого можно установить степень неэффективности педагогической структуры, деятельности, управления, чтобы убедиться в необходимости их замены, корректировки. Без объективных результатов оценки объекта реформирования начинать его нельзя. Ни административное чутье, ни внезапно возникшее желание что-то обновить, ни мотивы вкусовщины не могут стать предпосылкой изменения педагогической деятельности. Таково строгое и объективное требование методологии: оценить педагогическую систему по надежному критерию, чтобы получить доказательства ее несовершенства, устарелости, неэффективности. И основным показателем, играющим роль толчка к инновациям, является реальное развитие школьников, уровень их образования и воспитанности, здоровья и культуры, жизненного благополучия. Критериальные средства

оценки состояния педагогических систем закреплены в терминах «педагогическая диагностика», «мониторинг», «контроль за качеством обучения и воспитания с его разновидностями»: предварительным, текущим, периодическим, итоговым, отсроченным; «экспертиза», «инспекторская проверка» и некоторые другие.

Существенное значение для установления состояния образовательной системы имеют стандарты. Именно сравнение с ними и позволяет педагогическим экспертам выявить потребность в нововведениях.

Всесторонняя проверка и оценка качества педагогической системы для определения необходимости ее реформирования с помощью инструментария, о котором шла речь в п.1

Логика этого методологического требования очевидна. Нельзя реформировать, разрушать, заменять то, что продуктивно, что соответствует интересам детей и их благополучию, что отвечает интересам общества и каждого гражданина, подсказывается требованиями педагогического прогресса. Особенностью педагогической диагностики является ее многомерность. Экспертизе должны подвергаться все компоненты педагогической системы: здоровье школьников, их нравственность и законопослушание, безопасность жизни, развитие природных задатков, экологическая ситуация их развития, степень социального, экономического, криминального, экологического риска. В структуру мониторинга включаются и данные трудоемкости деятельности учителей, их профессионализма, продуктивности работы с различными категориями учащихся. Разумеется, при микронововведениях в обучении и воспитании (использование новой модели учебника, применение безобъяснительных методов освоения научных знаний школьниками, применение суггестоприемов в воспитании и др.) число показателей для оценки качества будет существенно меньше.

В итоге должна быть получена достоверная картина устаревшего, неэффективного, нерационального, то есть подлежащего преобразованию, замене, реконструкции. Участки педагогической действительности, которые предстоит реформировать, должны получить достаточно строгое описание и обоснованные границы. Лишь после этого, как того требует методология реформ, правомерно переходить к следующему этапу.

3. Поиски образцов педагогических решений, которые носят опережающий характер и могут быть использованы для моделирования нововведений, идущих на смену устаревшему, неэффективному.

Смысл этого методологического требования состоит в том, чтобы путем широкого, тщательного анализа передовых педагогических технологий в отечественной и мировой практике отыскать прогрессивные примеры, хот строительный материал, из которого можно создать новые педагогические конструкции. В перспективе предполагается разработка и создание Международного банка педагогических инноваций, где можно легко и быстро находить опережающие решения.

4. Всесторонний анализ научного задела, где содержатся творческие решения уже не практиков, а ученых. Фонд отечественных и международных педагогических ценностей труднообозрим. В настоящее время библиотеки нашей страны не могут справиться с оперативным обеспечением реформаторов теоретическими и прикладными разработками, имеющимися в запасниках науки. Как и в случае с образцами опыта в науке создаются компьютерные центры. Отсюда можно получить новейшие сведения как по проблемам теории, так и прикладным вопросам для моделирования педагогических инноваций.

Вообще говоря, такая работа требует от современных исследователей подготовки атрибутивных параметров к каждому результату своего творчества. Так в банке педагогической информации Московского педагогического университета в формате модульных представлений итогов научной работы обязательным условием машиноориентированного оформления заявки на ввод в память ЭВМ итогов исследований предлагаются несколько атрибутов. Исследователь сопровождает текст своего сообщения указаниями на то, в какой сфере его рекомендации могут найти применение, какими должны быть условия его внедрения, освоения, что конкретно выигрывает пользователь и т.д.

5. Проектирование инновационной модели обновленного участка педагогической системы от ее эскиза до так называемых рабочих чертежей – следующий шаг в логике преобразования. Создается проект нововведения с конкретными заданными и его свойствами, отличающимися традиционные варианты работы, на смену которых он идет.

Если говорить о крупных реформах в образовании, то указанная директива методологии педагогики предполагает социальное, экономическое и организационное, материальное и кадровое, пространственное и временное обоснование нововведения. Одновременно в него на стадии проекта закладываются замысливаемые преимущества перед прежними моделями педагогической деятельности. И, самое главное, дается всесторонняя характеристика каждого компонента нововведения.

6. Исполнительская интерпретация реформы – следующее предписание методологии преобразования педагогической структуры.

Выражается она в том, что значительные нововведения, распадаясь на проектный, внедренческий этапы, обязывают строго персонализировать задачи. В результате должно быть ясно, кто за что отвечает, какими средствами их следует обеспечить, кому принадлежит функция контроля и корректировки хода преобразований, с кого следует спросить за неудачи.

7. Проработка практического осуществления известного закона перемены труда.

Это требование методологии педагогики обязывает скрупулезно проработать те перемены, которые произойдут в результате нововведения в практическую, познавательную, руководящую деятельность всех, кого прямо или косвенно затрагивает нововведение после его внедрения в жизнь. Принципиальное значение имеет такое требование как преднамеренно интенсивные и эффективные свойства нововведения. Другими словами, любое новаторство, приходящее на смену предшествующему, должно приводить к двум последствиям – сокращению рабочего времени учителя и учащихся и повышению производительности педагогического труда. Логика реализации данного предписания методологии в том, чтобы перед внедрением в практику нововведения были точно рассчитаны перемены в профессиональной деятельности каждого человека. Доказаны преимущества работы по-новому. А сама новация вводилась в производство после ее официального законодательного или нормативного закрепления. Существенное значение имеют и доказательства роста комфортности работы в результате ее обновления.

8. Построение алгоритма внедрения нового в практику.

Проблема внедрения нового в привычную педагогическую деятельность одна из сложнейших в управлении инновационными процессами. Мировая педагогическая практика свидетельствует о многочисленных примерах сопротивления даже самым привлекательным, самым выгодным для учителей новациям. Выделяют психологические факторы негативизма к нововведениям, в числе которых – влияния механизмов гомеостаза, стереотипов, временной дестабилизации работы при переходе от старого к новому и другие. В методологии педагогики разработаны обобщенные алгоритмы процессов внедрения результатов научных исследований в практику. В них имеются такие постоянные, как анализ практики для поиска участков, подлежащих обновлению или замене; моделирование собственно нововведения на основе анализа опыта и данных науки; разработка критериев оценки педагогической деятельности для замеров улучшения ее при внедрении нововведений; разработка программы пионерного освоения нового лучшими педагогами, обучение новациям всех, плавный или резкий переход на работу по-новому; мониторинг последствий и корректировка для превращения нововведений в обыденную практику.

9. Ввод в профессиональную лексику новых понятий, или переосмысление прежнего профессионального словаря.

Одним из методологических предписаний управления нововведениями является требование корректировки профессионального языка. Появление новых понятий в речи и практике

непрерывно затрагивает основы педагогического мышления, расширяет понятийный кругозор и закрепляет в языке педагогов то, чего прежде не было в науке и опыте. Такие процессы происходят по мере ввода учеными терминов, обозначающих новые педагогические компоненты. В настоящее время в науку введены и должны осваиваться студентами такие понятия, как «мониторинг» в педагогике, «безобъяснительные методы обучения», «внеконтекстные операции с понятиями», «надпредметные методы обучения», «концепция информационного оборота», самооценка студента и учителя «по трехфакторной модели значимости другого», «субъектно-ориентированное» формирование педагогического профессионализма, «педагогические стрессоры» и другие.

Ученые при отработке терминологии для ее внедрения в практику языка руководствуются несколькими принципами: диалектической логики, теории отражения в языке педагогических фактов, принципом ковенциальности.

10. Защита педагогической системы от псевдоноваторства – одно из важнейших положений методологии педагогики.

Организаторы глобальных и локальных, коллективных и персональных педагогических преобразований, как предписывает методология педагогики, обязаны придерживаться принципа целесообразности и оправданности нововведений. История реформ образования в СССР и РФ была свидетелем многочисленных реформ, части которых были просто ненужными. Не ломать то, что безупречно, что вполне продуктивно и соответствует идеалам воспитания и образования – требование стратегического характера. Огромные усилия, материальные затраты, расходы социальных и интеллектуальных сил, энергии на ненужные решения – это трагедия для системы образования. При строгой экономической проработке затрат на ненужные, надуманные, порой вредные решения можно получить доказательства расточительности и управленческой некомпетентности. Ущерб от этого невосполним как для репутации реформаторов, так и органов государства, призванных не допускать ложного педагогического новаторства. Разумеется, нельзя смешивать того, что не следует делать системой российского образования, и того, что из-за некомпетентности или управленческого безволия не достигает цели.

Резюмируя материалы данной главы, отметим важнейшую тенденцию методологического знания науки об образовании. Она состоит в том, что методология все активнее проникает из области научных исследований в область практики. Методология педагогической науки становится практикоориентированной. Специалисты всех структур образования, владеющие методами и процедурами исследования и преобразования педагогической действительности, более свободны от ошибок и заблуждений в своей творческой работе. А смыкание научных инструментов с практикой управления развитием педагогических систем позволяет рационализировать инновационную деятельность в области образования и самой науки как ее отражения.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Сформулируйте цель, задачи и определите методы исследования по теме «Перевоспитание агрессивного подростка».
2. Определите, какая из следующих формулировок относится к числу практических задач, а какая – к научной проблематике: а) выявить факторы, способствующие реализации воспитательных возможностей обучения; б) повысить эффективность обобщения и внедрения передового педагогического опыта.
3. Разработайте программу эксперимента по теме «Возбуждение интереса школьника к учебному предмету» (на выбор).
4. Выдвиньте гипотезу о добром и злом воздействии власти педагогов на судьбу школьников.
5. Протестируйте себя на развитие профессионально значимых личностных качеств.

6. Разработайте программу мысленного эксперимента и проведите его по теме «Неравномерность уровней факторов своей значимости для других».
7. Методом парного сравнения выявите доминанту своего педагогического профессионализма.

Тема 2. МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Педагогическая действительность и ее изучение

У каждого изучающего теорию педагогики рано или поздно возникают вопросы: как получены те или иные теоретические выводы, насколько правильно отражают они реальную действительность, можно ли им доверять? Известно, что ход размышлений исследователя, пути, которые его привели к определенным заключениям, решающим образом сказываются на качестве этих заключений и выводов. Поэтому познание предмета педагогики в отрыве от способов получения информации о нем не может быть успешным.

Пути, способы познания объективной реальности принято называть *методами исследования*. С помощью методов каждая наука добывает информацию об изучаемом предмете, анализирует и обрабатывает полученные данные, включается в систему известных знаний. Поэтому так сильна зависимость темпов и уровня развития науки от применяемых в ней методов исследования. «Часто говорят, и недаром, – писал И. П. Павлов, – что наука движется толчками, в зависимости от успехов, делаемых методикой. С каждым шагом методики вперед мы как бы поднимаемся ступенью выше, с которой открывается нам более широкий горизонт с невидимыми ранее предметами» (Павлов И. П. Полн. собр. тр. – М.;Л., 1936. – Т. 2. – С. 23.).

Объективность и надежность научных выводов зависят также от общего подхода к пониманию сущности изучаемых явлений и процессов. Методологическая платформа исследования педагогической действительности – теория познания (гносеология). Общий метод научного познания, требования которого имеют универсальный характер, выполняет направляющую функцию.

Методы научного исследования всегда тесно связаны с объектами познания. Средства извлечения информации должны соответствовать специфике изучаемого предмета. Это означает, что каждая наука должна разрабатывать и использовать свои собственные методы, отражающие особенности изучаемых явлений.

Какими же особенностями науки о воспитании обусловлены методы педагогических исследований?

Характерная черта педагогических процессов – *неоднозначность их протекания*. Результаты обучения, образования, воспитания, развития зависят от одновременного воздействия очень многих причин. Достаточно изменить влияние даже одного-двух факторов, чтобы эти результаты существенно отличались между собой. Стохастический (неопределенный, неоднозначный) характер педагогических процессов ограничивает возможности применения известных в науке методов исследования, вынуждает педагогов прибегать к различным ухищрениям для извлечения правдивой информации.

Педагогические процессы характерны своей *неповторимостью*. В области естественных наук (физики, скажем, или химии) исследователь может многократно повторять эксперимент, используя одни и те же материалы и создавая неизменные условия. В результате он приходит к однозначному заключению – связь между исследуемыми факторами существует или же ее нет. Педагог–исследователь такой возможности лишен. При повторном исследовании он уже имеет дело фактически с другим «материалом», да и условия почти никогда не удастся соблюсти прежними. В результате проведенной ранее работы характеристики используемых данных изменяются необратимо. Вот почему «чистый» эксперимент в педагогике невозможен, как бы тщательно он ни был подготовлен и проведен. Учитывая это обстоя-

тельство, педагоги формулируют свои выводы корректно и осторожно, понимая относительность условий, в которых они были получены.

Подчеркнем еще одну важную особенность педагогических процессов. В них участвуют люди всех возрастов, начиная с грудных младенцев. Педагогические исследования должны быть спланированы, организованы и проведены так, чтобы не нанести ни малейшего вреда здоровью и развитию испытуемых. Желательно, чтобы они давали положительный учебно-воспитательный эффект. *Эксперименты, противоречащие нравственным и этическим нормам, запрещены.*

Компенсировать переменчивость педагогических процессов и получить объективные выводы при их изучении можно только одним способом – многократно увеличив число наблюдений. В этом случае недостатки отдельных исследований сглаживаются за счет массовости. В общественных науках, к которым относится и педагогика, выводы формулируются не иначе как в *усредненной, обобщенной форме*. Крайние отклонения обычно отсекаются, уступая место спокойной массовидной тенденции.

Конечная цель любого педагогического исследования – выявление порядка, регулярности в изучаемом процессе, т. е. *установление закономерности*. Понятие закономерности уже несколько раз употреблялось выше, пришло время выяснить сущность этой главной научно-педагогической категории. Она может быть определена как факт наличия постоянной и необходимой взаимосвязи между явлениями. Если она существует всегда при определенных условиях, проявляется постоянно, то здесь очевидна закономерность. Научоведы пытаются уточнить пределы этой категории, установить различия между понятиями «закономерность» и «закон», которые в своей сущности совпадают. Когда говорят о закономерности, то здесь прежде всего подчеркивается факт наличия постоянной и необходимой связи между явлениями, хотя сама эта связь может быть еще до конца не исследованной. Иногда говорят, что закономерность – это не до конца познанный закон или что это закон, пределы действия которого и форма еще не установлены. Часто понятие закономерности употребляют для обозначения такой связи между явлениями, особенностью которой является массовость. Им пользуются также для обозначения определенного порядка в явлениях объективной действительности. Именно в таком значении понятие закономерности используется в педагогике.

Закон – строго зафиксированная закономерность. Философы определяют его как внутреннюю постоянную и необходимую связь между явлениями, процессами или системами. Подчеркивается также, что научный закон отражает объективные, существенные, необходимые, общие, устойчивые и повторяющиеся при определенных условиях связи между явлениями действительности.

Закономерности и законы максимально «уплотняют» знания, сокращают объем информации, которым владеет наука. Это сокращение достигается не механическим путем, не сокращением «лишней» информации, а путем ее укрупнения, сведения единичных зависимостей к существенным отношениям. Сводя разнообразие явлений к существенным отношениям, закономерности и законы одновременно как бы упрощают знания, проясняют их, придают им более рациональную форму, удобную для хранения и передачи. Благодаря закономерностям и законам человечество может оперировать несравненно меньшим количеством информации, но информации более высокого качества.

Диалектический путь познания истины состоит в установлении закономерностей и законов. Познать закон – значит понять его действие. Объяснить закон – значит ответить на вопрос: почему он таков, как он есть, или, что тоже самое, почему он не может быть другим, чем есть в действительности? Отменить закон нельзя, но его можно правильно использовать в своих интересах.

Научные законы классифицируются по критерию общности в зависимости от того, на какой круг явлений распространяется их действие. К первой группе относятся законы, сфера действия которых сравнительно узка, это так называемые *конкретные, специфические законы*. Вторую группу составляют *общие законы*, сфера действия которых достаточно широка и

не ограничивается одним или несколькими видами явлений. Третью группу составляют *всеобщие законы* материального мира, действие которых проявляется во всех областях.

Научные законы распределяются и по другим признакам. Так, например, различают законы, отражающие связи между явлениями во времени, в пространстве, законы *динамические* и *статические*. Есть законы, выражающие *функциональные, вероятностные, статистические связи*. Законы делятся также на *количественные* и *качественные*. Первые допускают выполнение математических действий для расчетов изменений тех процессов, на которые они распространяются. Вторые количественных манипуляций не допускают. Но это не означает, что закон неверен. Подчеркнем, что объективность закона не зависит от формы выражения. Если он правильно отражает связь, то не имеет значения, в какой форме она выражается.

Традиционно-педагогические методы

Традиционными будем называть методы, доставшиеся современной педагогике по наследству от исследователей, стоявших у истоков педагогической науки. Это методы, которыми пользовались Платон и Квинтилиан, Коменский и Песталотти; применяются они в науке и поныне. К традиционным методам педагогических исследований относятся наблюдение, изучение опыта, первоисточников, анализ школьной документации, изучение ученического творчества, беседы.

Наблюдение – наиболее доступный и распространенный метод изучения педагогической практики. Под научным наблюдением понимается специально организованное восприятие исследуемого объекта, процесса или явления в естественных условиях. Научное наблюдение существенно отличается от обыденного, житейского. Главные отличия следующие: 1) определяются задачи, выделяются объекты, разрабатывается схема наблюдения; 2) результаты обязательно фиксируются; 3) полученные данные обрабатываются.

Для повышения эффективности наблюдения оно должно быть *длительным, систематическим, разносторонним, объективным и массовым*. Подчеркивая важность метода наблюдения, его доступность и распространенность, необходимо вместе с тем указать и на его недостатки. Наблюдение не вскрывает внутренние стороны педагогических явлений, при использовании этого метода невозможно обеспечить полную объективность информации. Поэтому наблюдение чаще всего применяется на начальных этапах исследования в сочетании с другими методами.

Изучение опыта еще один издавна применяемый метод педагогического исследования. В широком смысле означает организованную познавательную деятельность, направленную на установление исторических связей воспитания, вычленение общего, устойчивого в учебно-воспитательных системах. С помощью данного метода анализируются пути решения конкретных проблем, выводятся взвешенные заключения о целесообразности их применения в новых исторических условиях. Поэтому рассматриваемый метод нередко называют еще «историческим». Тесно смыкается с другим методом – *изучением первоисточников*, называемым также *архивным*. Тщательному научному анализу подвергаются памятники древней письменности, законодательные акты, проекты, циркуляры, отчеты, доклады, постановления, материалы съездов и конференций и т. д. Изучаются также учебные и воспитательные программы, уставы, учебные книги, расписания занятий – словом, все материалы, помогающие понять сущность, истоки и последовательность развития той или иной проблемы.

В современном, несколько суженном смысле под изучением опыта обычно понимают изучение передового опыта творчески работающих педагогических коллективов, отдельных учителей. Можно привести много примеров передового опыта, которые заставили критически отнестись к господствующим в педагогической науке и практике взглядам и по-новому подойти к решению кажущихся бесспорными вопросов. Вспомним, как всколыхнули педагогическую мысль и школьную практику оригинальные методические находки донецкого учителя В. Ф. Шаталова. Его система обучения включает сотни педагогических приемов, многие из которых действовали вопреки методическим рекомендациям и устоявшейся практике. Ре-

зультаты, достигнутые Шаталовым, подтолкнули педагогов к размышлениям, совершенствованию технологии обучения.

Изучение опыта будет плодотворным только при соблюдении ряда важных требований. Особое внимание обращается на факты, противоречащие господствующим теориям, устоявшимся канонам. Важно также во всех тонкостях раскрыть механизм достижения высоких результатов обучения и воспитания. Чем глубже и разностороннее анализ опыта, тем больше ценных идей извлекают исследователи.

В процессе научно-педагогических исследований *изучают школьную документацию*, характеризующую учебно-воспитательный процесс. Источники информации – классные журналы, книги протоколов собраний и заседаний, расписания учебных занятий, правила внутреннего распорядка, календарные и поурочные планы учителей, конспекты, стенограммы уроков и т. п. В этих документах содержится масса объективных данных, помогающих устанавливать причинно-следственные зависимости, взаимосвязи между изучаемыми явлениями. Изучение документации дает, например, ценные статистические данные для установления связи между состоянием здоровья и успеваемостью, тем, как составлено расписание, и работоспособностью учеников и т. д. Изучение школьной документации обязательно сочетается с другими методами.

Изучение ученического творчества – домашних и классных работ по всем учебным предметам, сочинений, рефератов, отчетов, результатов эстетического и технического творчества о многом скажет опытному исследователю. Ведь еще древние говорили, что творение указывает на творца. Большой интерес представляют и так называемые «продукты свободного времени», «хобби-занятий». Индивидуальные особенности учеников, наклонности и интересы, отношение к делу и своим обязанностям, уровень развития старательности, прилежания и других качеств, мотивы деятельности – это лишь небольшой перечень воспитательных аспектов, где можно с успехом применять этот метод. Он, как и все другие, требует тщательного планирования, корректного использования, умелого сочетания с наблюдениями и беседами.

К традиционным методам педагогических исследований относятся *беседы*. В беседах, диалогах, дискуссиях выявляются отношения людей, их чувства и намерения, оценки и позиции. Исследователи всех времен в беседах получали такую информацию, какую никакими другими способами получить невозможно. Педагогическая беседа как метод исследования отличается целенаправленными попытками исследователя проникнуть во внутренний мир собеседника, выявить причины тех или иных его поступков. Информацию о нравственных, мировоззренческих, политических и других взглядах испытуемых, их отношении к интересующим исследователя проблемам также получают с помощью бесед. Но беседы – очень сложный и не всегда надежный метод. Поэтому он применяется чаще всего как дополнительный для получения необходимых разъяснений и уточнений по поводу того, что не было достаточно ясным при наблюдении или использовании иных методов.

Чтобы повысить надежность результатов беседы и снять неизбежный оттенок субъективизма, используют специальные меры. К ним относятся: 1) наличие четкого, продуманного с учетом особенностей личности собеседника и неуклонно проводимого в жизнь плана беседы; 2) обсуждение интересующих исследователя вопросов в различных ракурсах и связях; 3) варьирование вопросов, постановка их в удобной для собеседника форме; 4) умение использовать ситуацию, находчивость в вопросах и ответах. Искусству беседы нужно долго и терпеливо учиться.

Ход беседы с согласия собеседника может записываться. Современные технические средства позволяют делать это и незаметно для испытуемых.

Разновидность беседы, ее новая модификация – *интервьюирование*, перенесенное в педагогику из социологии. Оно используется редко и не находит широкой поддержки среди исследователей. Интервьюирование обычно предполагает публичное обсуждение; исследователь придерживается заранее подготовленных вопросов, ставит их в определенной после-

довательности. Ответы готовятся заранее. Заранее подготовленные ответы не всегда бывают правдивы. Вспомним, что говорили древние: язык человеку дан не только для того, чтобы излагать свои мысли, но и для того, чтобы успешно их скрывать.

Вопросы для самоконтроля

Вопрос . Какое наблюдение можно отнести к методу научного исследования?

1. Дежурный учитель наблюдает за порядком в столовой.
2. Педагог ведет наблюдение за развитием школьников при изучении отдельных тем курса с помощью компьютерных программ.
3. Классный руководитель наблюдает за опрятностью одежды школьников.
4. На экскурсии учитель биологии вместе с учениками наблюдает за поведением муравьев.
5. Молодой учитель наблюдает за действиями опытного коллеги при изложении трудного учебного материала.

Вопрос 2. Некоторые требования к педагогическому наблюдению среди предложенных альтернатив неверные. Какие?

1. Ранжирование объектов наблюдения.
2. Выделение объектов наблюдения.
3. Постановка задач наблюдения.
4. Предсказание ожидаемых результатов наблюдения.
5. Возможность количественного измерения результатов наблюдения.
6. Обработка полученных данных.
7. Фиксация результатов наблюдения.
8. Плановость и систематичность наблюдения.
9. Скорость регистрации наблюдаемых событий.

Вопрос 3. Какие из приведенных ниже бесед можно назвать методом научно-педагогического исследования? Почему?

1. Беседа классного руководителя с родителями о воспитании детей в семье.
2. Беседа учителя с опоздавшими на урок учениками.
3. Беседа с учениками о правилах поведения в общественных местах.
4. Беседа учителя с учениками, в процессе которой выясняется, как они понимают правила техники безопасности.
5. Беседа с учителем, в процессе которой выявляются эффективные приемы стимулирования интереса школьников к изучаемому материалу.
6. Беседа директора школы с мальчиком, обидевшим девочку.
7. Беседа классного руководителя о правах и обязанностях школьников.

Педагогический эксперимент

Слово «эксперимент» латинского происхождения и в переводе означает «опыт», «испытание». Педагогический эксперимент – это научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях. В отличие от методов, лишь регистрирующих то, что уже существует, эксперимент в педагогике имеет созидательный характер. Экспериментальным путем, например, пробивают дорогу в практику новые приемы, методы, формы, системы учебно-воспитательной деятельности.

Эксперимент – это по сути строго контролируемое педагогическое наблюдение, с той лишь разницей, что экспериментатор наблюдает процесс, который он сам целесообразно и планомерно осуществляет.

Педагогический эксперимент может охватывать группу учеников, класс, школу или несколько школ. Осуществляются и очень широкие региональные эксперименты. Исследования могут быть длительными или краткосрочными в зависимости от темы и цели.

Педагогический эксперимент требует обоснования рабочей гипотезы, разработки исследуемого вопроса, составления детального плана проведения эксперимента, строгого соблюдения намеченного плана, точной фиксации результатов, тщательного анализа полученных данных, формулировки окончательных выводов. *Научной гипотезе*, то есть предположению, подвергающемуся опытной проверке, принадлежит определяющая роль. Эксперимент замышляется и проводится для того, чтобы проверить возникшую гипотезу. Исследования «очищают» гипотезы, устраняют некоторые из них, корректируют другие. Исследование гипотезы – это форма перехода от наблюдения явлений к раскрытию законов их развития.

Надежность экспериментальных выводов прямо зависит от *соблюдения условий эксперимента*. Все факторы, кроме проверяемых, должны быть тщательно уравнены. Если, например, проверяется эффективность нового приема, то условия обучения, кроме проверяемого приема, необходимо сделать одинаковыми как в экспериментальном, так и в контрольном классе. Принимая во внимание множество влияющих на эффективность учебно-воспитательного процесса причин, соблюсти это требование на практике очень трудно.

Проводимые педагогами эксперименты многообразны. Их классифицируют по различным признакам – направленности, объектам исследования, месту и времени проведения и т. д. В зависимости от цели, которую преследует эксперимент, различают: 1) *констатирующий эксперимент*, при котором изучаются существующие педагогические явления; *проверочный, уточняющий эксперимент*, когда проверяется гипотеза, созданная в процессе осмысления проблемы;

2) *созидательный, преобразующий, формирующий эксперимент*, в процессе которого конструируются новые педагогические явления.

Чаще всего выделенные виды эксперимента применяются не изолированно, а составляют неразрывную последовательность. Констатирующий эксперимент, называемый иногда также методом срезов, ориентирован обычно на установление фактического состояния исследуемого объекта, констатацию исходных или достигнутых параметров. Главная цель – зафиксировать реалии. Они будут исходными для преобразующего эксперимента, в котором обычно ставится цель создать и проверить эффективность новых методов, которые могут, по замыслу экспериментатора, повысить достигнутый уровень. Обычно для достижения устойчивого педагогического эффекта необходимы длительные созидательные усилия; рассчитывать на немедленное улучшение в воспитании и развитии обычно не приходится.

По месту проведения различают естественный и лабораторный педагогический эксперимент. *Естественный* представляет собой научно организованный опыт проверки выдвинутой гипотезы без нарушения учебно-воспитательного процесса. Такой вид эксперимента избирается в том случае, когда есть основания предполагать, что сущность нововведения необходимо проверять только в реальных условиях и что ход и результаты эксперимента не вызовут нежелательных последствий. Объектами естественного эксперимента чаще всего становятся планы и программы, учебники и учебные пособия, приемы и методы обучения и воспитания, формы учебно-воспитательного процесса.

Если нужно проверить какой-либо частный вопрос или если для получения необходимых данных надо обеспечить особенно тщательное наблюдение за испытуемыми (иногда с применением специальной аппаратуры), эксперимент переносится в специально оборудованное помещение, в специально созданные исследовательские условия. Такой эксперимент называется *лабораторным*. В педагогических исследованиях он применяется нечасто. Конечно, естественный эксперимент ценнее лабораторного, так как он ближе к реальной действительности. Однако в связи с тем, что здесь берутся естественные факторы во всей их сложности, возможность избирательной и точной проверки роли каждого из них резко ухудшается. Приходится идти на дополнительные затраты и переносить исследование в ла-

бораторию, чтобы влияние неконтролируемых факторов, побочных причин свести к минимуму.

Экспериментальная педагогика

Осознав возможности, силу эксперимента, педагоги-исследователи конца XIX-начала XX в. начинают связывать с ним большие надежды, уповая на то, что волшебным ключом эксперимента удастся открыть двери педагогической истине. Родилось мощное исследовательское течение, получившее название «экспериментальная педагогика».

Толчком послужили впечатляющие эксперименты А. Сикорского по изучению умственного утомления школьников с помощью учета ошибок в диктантах (1879), Эббингауза по запоминанию материала (1885), исследования круга представлений школьников, выполненные Холлом (1890), изучение интеллекта учеников, начатое Бинэ и Симоном (1900), изучение типов представлений у школьников (Штерн, Нечаев, Лай), памяти у детей (Бурдон, Ист, Мейман) и многие другие интересно задуманные и часто изящно выполненные опыты. И хотя результаты исследований значительного влияния на педагогическую практику не оказали, была доказана возможность проникнуть с помощью эксперимента в сложнейшие проблемы воспитания.

Не осталось, кажется, ни одной области, где бы педагоги не пытались применить эксперимент, вплоть до исследования нравственной сферы и процессов, происходящих в коллективах. Распространился так называемый метод определений: ребенок давал определение нравственному понятию или, наоборот, называл его по признакам. Для выяснения представлений использовались также методы оценки поступков литературных героев, метод недописанных рассказов и басен, из которых нужно было «вывести мораль». В начале 30-х годов был широко распространен метод коллизий, то есть решений жизненных затруднений, из которых нужно было находить выход. Иногда для облегчения давались готовые решения с разными установками: враждебной, нейтральной и положительной – одну из них надо было выбирать. Для изучения настроений и интересов детей и подростков применялся метод анонимных записок: в специальный ящик, вывешенный в школе, ребята опускали записки с интересующими их вопросами, Анализ вопросов показывал направленность интересов подростков, их настроения, уровень развития.

Педагоги-эксперименталисты немало сделали для педагогической науки.

Многие связи, зафиксированные ими, вошли в золотой фонд педагогической теории. В силу известных причин, о которых расскажем ниже, экспериментальные исследования педагогических проблем в нашей стране были приостановлены в середине 30-х годов и вновь возрождены лишь в 70-е годы. Что случилось? Почему? Как? Не захотите ли вы выяснить это?

Преданья старины глубокой

Обычно пишут, что метод эксперимента педагогика позаимствовала у естественных наук. Вряд ли это соответствует действительности. Когда в X в. до н. э. Ликург поставил социально-педагогический эксперимент, естественных наук не было и в помине. А произошло тогда вот что.

Около 30 веков назад на полуострове Пелопоннес, самой южной части современной Греции, существовало могущественное государство Спарта. Случилось так, что трон государства унаследовал несовершеннолетний сын царя Харилай. Править страной он не мог, и поэтому вся государственная власть перешла в руки его дяди и опекуна Ликурга.

Ликург был человеком наблюдательным. Немало времени и сил он отдал изучений естественных явлений. Многого понял. А главное – не побоялся сделать смелые выводы из своих наблюдений.

Если верить легенде, однажды Ликург продемонстрировал весьма показательный опыт, наглядно подтверждающий силу воспитания. Он отобрал у охотившейся суки двух щенков и посадил их в глубокую яму. Воду и пищу спускали вниз на веревке. Двух других щенков из того же помета он оставил расти на свободе. Пусть проходят курс «собачьей науки» в жизни.

Когда щенята выросли, Ликург велел выпустить на виду у собак зайца. Как и следовало ожидать, щенки, выросшие на свободе, погнались за зайцем, догнали его и задавили. А щенки, выросшие в яме, бросились наутек.

В историю Ликург вошел как автор законов, которые считались образцом человеческой мудрости, о чем свидетельствует хотя бы тот факт, что они без всяких изменений применялись в течение многих столетий. Граждане Спарты должны были вести здоровый и умеренный образ жизни. До самой смерти они были военнообязанными, не должны были уделять большого внимания своему быту, обедать могли только в общественных столовых – сиситиях. Полагалось также воспитывать детей в государственных школах под руководством опытных наставников.

Задания для самоконтроля

Вопрос 4. В представленном ниже списке опытов выберите те, которые вероятнее всего можно отнести к научно-педагогическому эксперименту. Объясните почему.

1. Опыт гибридизации растений на пришкольном участке.
2. Опыт проращивания семян фасоли.
3. Опыт работы ученического комитета школы.
4. Опыт проведения выборов директора школы на альтернативной основе.
5. Опыт осуществления индивидуального подхода в обучении.
6. Опыт ускоренного обучения арифметике с применением компьютеров.
7. Опыт выработки умения выделять главное в процессе изучения географии.

Вопрос 5. Какой из перечисленных ниже экспериментов больше других похож на естественный?

1. Электроэнцефалографическое исследование скорости протекания нервных процессов у шестилетних учеников.
2. Экспериментальное изучение «двигательного беспокойства» у подростков.
3. Экспериментальное исследование влияния числа повторений на прочность запоминания.
4. Исследование электрической проводимости у подростков.
5. Экспериментальная проверка эффективности нового учебника.

Вопрос 6. Заполните табличку. Знак плюс (+) поставьте там, где метод означает наличие, а минус (–) – отсутствие указанного признака.

Метод	Предоставляет возможности		
	создания процесса	изменения условий	постановки гипотезы
Наблюдение			
Естественный эксперимент			
Лабораторный эксперимент			

Педагогическое тестирование

Слово «тест» в переводе с английского означает задачу, испытание. Тестирование – целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерять изучаемые характеристики педа-

гогического процесса. От других способов обследования тестирование отличается точностью, простотой, доступностью, возможностью автоматизации.

Тестирование – далеко не новый, но до последнего времени мало применяемый в отечественной педагогике метод исследования. Еще в 80-90-е годы прошлого века исследователи начали изучать индивидуальные различия людей. Это привело к возникновению так называемого испытательного эксперимента – исследования с помощью тестов (А. Дальтон, А. Кеттел и др.). Применение тестов послужило толчком для развития *психометрического метода*, основы которого были заложены Б. Анри и А. Бине. Измерение школьных успехов, интеллектуального развития, степени сформированности многих других качеств с помощью тестов стало неотъемлемой частью широкой учебно-воспитательной практики. Психология, предоставив педагогике инструмент для анализа, тесно с ней соединилась (отделить тестирование педагогическое от тестирования психологического иногда невозможно).

Если говорить о чисто педагогических аспектах тестирования, укажем прежде всего на использование *тестов успеваемости*. Широко применяются *тесты элементарных умений*, таких, как чтение, письмо, простейшие арифметические операции, а также различные *тесты для диагностики уровня обученности* – выявления степени усвоения знаний, умений по всем учебным предметам.

Обычно тестирование как метод исследования сливается с практическим тестированием текущей успеваемости, выявлением уровня обученности, контролем качества усвоения учебного материала. *Итоговый тест* содержит большое число вопросов и предлагается после изучения крупного раздела учебной программы. Выделяются два вида тестов: *скорости и мощности*. По тестам скорости у испытуемого обычно не хватает времени ответить на все вопросы; по тестам мощности у каждого такая возможность есть. Но большинство тестов находится между этими крайностями. В отличие от тестов, *задания тестового типа* используются для текущего контроля и содержат небольшое количество вопросов. Обычно в таких заданиях от 5 до 10 вопросов.

В практике применяется много разновидностей тестовых заданий. Приведем примеры по курсу теоретической педагогики, рассматривая которые пытаетесь давать правильные ответы.

1. Задания, требующие конкретных коротких ответов на вопросы, начинающиеся со слов «кто», «где», «когда», «что», а также «почему», «как» и т. д.

Пример. Что показывает коэффициент умственного развития?

2. Задания, в которых надо заполнять пропуски.

Пример. Тестирование –обследование, проводимое в..... и позволяющее

3. Тестовые задания с выбором ответа.

Пример. Можно ли отделить педагогическое тестирование от психологического?

Ответы: 1. Да. 2. Нет. 3. Не знаю.

4. Тестовые задания с усложненным выбором ответа.

Пример. Какие тесты служат для диагностики успеваемости?

1. Интеллектуальные. 2. Диагностические. 3. Обученности. 4. Классификационные. 5. Аналитические.

Известны и другие способы организации тестовых заданий, как, например, тестовые задания на определение соответствия, последовательности, тестовые задания на умение выявлять, распознавать, искать определенный объект, классифицировать по заданным признакам и т. д.

Методы изучения коллективных явлений

Процессы воспитания, образования, обучения имеют *коллективный* (групповой) характер. Наиболее часто применяемые методы их изучения – массовые опросы участников данных процессов, проводимые по определенному плану. Эти вопросы могут быть устными

(интервью) или письменными (анкетирование). Широко используются также шкалирование и социометрические методики, сравнительные исследования. Поскольку эти методы проникли в педагогику из социологии, их называют еще *социологическими*.

Анкетирование – метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросников, называемых анкетами. Анкетирование основывается на предположении, что человек откровенно отвечает на заданные ему вопросы. Однако, как показывают последние исследования эффективности данного метода, эти ожидания оправдываются примерно на половину, что резко сужает диапазон применения анкетирования, и подрывает доверие к объективности полученных результатов.

Педагогов анкетирование привлекло возможностью быстрых массовых опросов учеников, учителей, родителей, дешевизной методики и возможностью автоматизированной обработки собранного материала. Пройдя через первые неудачи и разочарования (в анкетах школьников «полный ажур», а в реальной жизни – почти такой же «полный провал»), педагогическое анкетирование избавилось от многих недостатков.

Сейчас в педагогических исследованиях широко применяются различные типы анкет: *открытые*, требующие самостоятельного конструирования ответа, и *закрытые*, в которых ученикам приходится выбирать один из готовых ответов; *именные*, требующие указывать фамилии испытуемого, и *анонимные*, обходящиеся без нее; *полные* и *урезанные*; *пропедевтические* и *контрольные* и т. д. Одна из разновидностей широко применяемых педагогами анкет – так называемая «*полярная*» анкета с балльной оценкой. По ее принципу составляются опросные листы для самооценки и оценки других. Например, при исследовании качеств личности в опросные листы вносят пятибалльную шкалу:

Организованный	5	4	3	2	1	Неорганизованный
Трудолюбивый	5	4	3	2	1	Ленивый
Одаренный	5	4	3	2	1	Малоспособный

Число баллов в таких анкетах может быть различным. Часто применяются двенадцатибалльные шкалы, имеющие по шесть градаций положительного и отрицательного проявления исследуемого признака: минимальное –6 –5 –4 –3 –2 –1 0 +1 +2 +3 +4 +5+6 максимальное. Опрашиваемый обводит кружочком соответствующий балл по принципу: 5 – очень организован, 4 – организован, 3 – чаще организован, чем неорганизован, 2 – неорганизован, 1 – очень неорганизован.

Главную проблему составления качественных анкет можно обозначить так: какой вопрос – такой ответ. Задавая, например, ученику прямой вопрос: «Сколько времени ты ежедневно тратишь на приготовление домашних заданий?» – составитель анкеты уже провоцирует определенный тип ответа. Кто из нерадивых учеников, работающих не в полную силу, признается в своей лени? Наши воспитанники прекрасно знают, какие ответы удовлетворят наставников, а поэтому анкетные опросы чаще всего дают не реальную, а иллюзорную, ожидаемую картину. Для того чтобы получить правдивые ответы, надо задавать не прямые, а завуалированные вопросы, чтобы ученик не догадался, о чем именно хочет узнать составитель анкеты. Можно разрешить ребятам давать расширенные ответы на общие вопросы. В первом случае анкета разрастается до необъятных размеров и мало кто хочет ее заполнять, а во втором – напоминает ученическое сочинение на заданную тему. Обработка анкет в обоих случаях затрудняется, метод теряет одно из своих существенных преимуществ.

Кроме профессиональных исследователей, анкетами часто и охотно пользуются учителя, классные руководители для изучения самых разнообразных вопросов. Но не стоит применять «самодельные», плохо разработанные анкеты, лучше отдать предпочтение профессионально составленным опросникам. Анкетирование непременно сочетается с другими методами исследования.

Широко используется *метод изучения групповой дифференциации* (социометрический метод), позволяющий анализировать внутриколлективные отношения. Школьников просят

ответить на вопросы типа: «С кем бы ты хотел...» (пойти в туристический поход, готовиться к экзаменам, сидеть за одной партой, играть в одной команде и т. д.). На каждый вопрос дается три «выбора»: «Напиши сначала фамилию того, с кем бы ты более всего хотел быть вместе; потом напиши фамилию того, с кем бы ты хотел быть, если с первым этого не получится, и, наконец, третью фамилию – в соответствии с теми же условиями». В результате у одних членов коллектива – наибольшее число выборов, у других – наименьшее. Появляется возможность обоснованно судить о месте, роли, статусе, позиции каждого члена коллектива, выявлять внутриколлективные группировки, их лидеров. Метод позволяет делать «срезы», характеризующие различные стадии формирования отношений, виды авторитета, состояние актива. Едва ли не главное его преимущество – возможность представить полученные данные в наглядной форме с помощью так называемых матриц и социограмм (рассматриваются в курсе психологии), а также количественная обработка результатов.

Вопрос 7. Проанализируйте составленную учителем анкету для школьников. Какие вопросы в ней лишние? Предложите свой вариант.

1. В какой школе ты учишься?
 2. Какой последний кинофильм ты посмотрел?
 3. Что движет твоими поступками?
 4. Как часто ты чистишь зубы?
 5. Нравится ли тебе профессия учителя?
 6. Тебе нравится история или география?
 7. Сколько книг ты читаешь в месяц?
 8. Сколько времени у тебя уходит на выполнение домашних заданий по физике?
 9. В котором часу, по-твоему, должен начинаться первый урок?
- Чем ты занимаешься после школы?

Количественные методы в педагогике

Качество – это совокупность свойств, указывающих, что представляет собой предмет, чем он является. Количество определяет размеры, отождествляется с мерой, числом; качество традиционно раскрывается с помощью описания признаков.

Анализируя качество, исследователь определяет, к какому классу уже известных явлений принадлежит данное и в чем его специфика. Затем устанавливает причинно-следственные зависимости между явлениями. Задача количественного анализа сводится к измерению и счету выявленных свойств.

Освоение мира начиналось с качественного познания. Человек без особых трудностей постигал качественное своеобразие вещей, успешно пользовался полученными знаниями. Но вскоре практика потребовала выявления у одинаковых в целом вещей различных свойств и сравнения разнокачественных величин по общему свойству. Так была осознана необходимость измерений и вычислений.

Качественное и количественное в явлениях окружающего мира неразрывно связаны; поэтому качественные и количественные характеристики педагогических явлений надо изучать в единстве.

До последнего времени педагогическая наука оставалась на качественном уровне. В ней хорошо просматривается эмпирическая часть, отражающая богатейший материал наблюдений и экспериментов; есть теоретические обобщения, завершающие систематизацию материала. Но пока нет третьей логической части, характеризующей развитую науку, – математической. Известно: наука только тогда достигает совершенства, когда ей удастся пользоваться математикой. Дополняя качественные представления о своем предмете формализованными обобщениями, педагогическая теория приобретает необходимую строгость и устойчивость.

На пути количественного исследования педагогических явлений стоит немало препятствий. Наверное, самое слабое среди них – традиции, сложившиеся в прошлом. Педагоги, сформировавшиеся на описательной науке, противятся неизвестному им количественному подходу. Среди гораздо более крупных «камней преткновения» – природа и характер педагогических явлений. Они неметричны. Точнее, неметричными они нам кажутся, потому что у нас пока нет измерителей этих явлений. Классический математический аппарат не приспособлен для анализа явлений такой сложности, как педагогические. Преодолевается это препятствие двумя способами: с одной стороны, попытками представить явления в таком упрощенном виде, который доступен для анализа традиционными математическими методами, с другой – разработкой и применением новых способов формализованного описания. Появляясь, новые методы сразу привлекают к себе пристальное внимание специалистов.

Необходимо различать два основных направления в использовании количественных методов в педагогике: первое – для обработки результатов наблюдений и экспериментов, второе – для моделирования, диагностики, прогнозирования, компьютеризации учебно-воспитательного процесса. Методы первой группы хорошо известны и достаточно широко применяются. Пальму первенства держит освоенный исследователями *статистический метод*. В его пределах широко применяются следующие конкретные методики.

Регистрация – выявление определенного качества у явлений данного класса и подсчет количества по наличию или отсутствию данного качества (например, количество успевающих и неуспевающих учеников и т.п.).

Ранжирование – расположение собранных данных в определенной последовательности (убывания или нарастания зафиксированных показателей), определение места в этом ряду изучаемых объектов (например, составление списка учеников в зависимости от числа пропущенных занятий и т.п.).

Шкалирование – присвоение баллов или других цифровых показателей исследуемым характеристикам. Этим достигается большая определенность. Известны четыре основные градации измерительных шкал: 1) шкалы наименований (или номинальные); 2) шкалы порядка (или ранговые); 3) интервальные шкалы; 4) шкалы отношений.

Шкалы наименований – самые «слабые» шкалы. Числа и другие обозначения в них используются чисто символически. Они, по сути, представляют собой наименования какого-либо класса объектов. Их единственная математическая характеристика – принадлежность: принадлежит ли исследуемый объект к данному классу или нет. Примерами номинальных шкал можно считать классификации по различным признакам – список специальностей, перечисление характеристик учеников, причин неуспеваемости и т.д. В *порядковых* (ранговых) шкалах устанавливается порядок следования, отношения «больше» и «меньше», общая иерархия. Примерами их применения служит ранжирование типа «выше ростом», «больше прыжков», «меньше пропусков» и т.д.

«Сильные» шкалы – *интервальная* и *шкала отношений* – обладают всеми положительными качествами «слабых» шкал, но при этом интервальная шкала предусматривает определенные расстояния между отдельными (двумя любыми) числами на шкале, а в шкале отношений, кроме того, определена еще и нулевая точка (точка отсчета). Шкалы термометров, вольтметров, конечно, «сильные».

Все более мощным преобразующим средством педагогических исследований становится *моделирование*. Научная модель – это мысленно представленная или материально реализованная система, которая адекватно отображает предмет исследования и способна замещать его так, что изучение модели позволяет получить новую информацию об этом объекте. Моделирование – это метод создания и исследования моделей. Главное преимущество моделирования – целостность представления информации. Сотни лет педагогика развивалась главным образом за счет анализа – расчленения целого на части; синтезом как таковым практически пренебрегали. Моделирование основывается на синтетическом подходе: вычленяет целостные системы и исследует их функционирование.

Подавляющее большинство созданных ныне педагогических моделей относится к дидактическим явлениям. Воспитательные процессы, на которые прежде всего надо направить гносеологический луч моделирования, исследуются на моделях явно недостаточно. Причиной тому невероятная сложность воспитания, сотни факторов, влияющих на его результаты, а также вполне объяснимый страх перед формализацией, грозящей вылиться в «безлюдную» математизированную теорию, приложить которую к реальной практике будет невозможно.

Моделирование в дидактике успешно применяется для решения следующих важных задач:

- оптимизации структуры учебного материала;
- улучшения планирования учебного процесса;
- управления познавательной деятельностью;
- управления учебно-воспитательным процессом;
- диагностики, прогнозирования, проектирования обучения.

Моделирование, несомненно, метод плодотворный, но и коварный. По существу, он служит трем полезным целям. *Эвристической* – для классификации, обозначения, нахождения новых законов, построения новых теорий и интерпретации полученных данных. *Вычислительной* – для решения вычислительных проблем с помощью моделей. *Экспериментальной* – для решения проблемы эмпирической проверки (верификации) гипотезы с помощью оперирования с теми или иными моделями. Коварство же моделирования в том, что, несмотря на всю его привлекательность, а также возможность охватить систему в целом, приходится прибегать к условным схемам, вводить очень много допущений. В результате появляются модели, не имеющие ничего общего с моделируемой действительностью, искажающие ее. Исследовать их – пустая трата времени и сил: нужно сперва доказать справедливость модели.

Математизация педагогики несет в себе огромный гносеологический потенциал. Она не только избавляет науку от одностороннего качественного описания, но и устраивает строгую ревизию достигнутому, предоставляя для этого объективные методы проверки и более совершенный язык. Для полного успеха формализации должны быть непременно соблюдены важные условия: ясная непротиворечивая гипотеза, основанная на доказанных наукой положениях; следующая за ней модель, включающая необходимое число переменных; «проигрывание» этой модели, а затем заполнение ее экспериментальными фактами, отшлифованными объективной мерой. Эта последовательность и составляет логическую цепочку диалектических переходов от явления к его математическому описанию.

Для построения формализованных педагогических теорий сегодня используются новейшие разделы математики: матричный и факторный анализ, теория игр, массового обслуживания, управления сложными системами, динамического программирования, микроанализ. Приведем пример новой математической теории, с которой еще мало знакомы педагоги, но перед которой, судя по всему, большое будущее именно в педагогике.

Как известно, в нашей науке нет категорических утверждений типа «да» – «нет», нет ярко выраженного «черного» и «белого». Вся ее действительность – тысячи полутонов всех оттенков, характеристики, расположенные между не всегда четким минимумом и максимумом. Для описания этой реальности требуется особая математика, такая, где бы фигурировали не грубые дискретные переходы, а плавные изменения: «меньше», «чуть меньше», которые тем не менее можно было бы описать на строгом языке, чтобы ЭВМ могла оперировать ими как изменяющимися величинами.

Теория размытых (нечетких) *множеств* разработана около тридцати лет назад американским ученым Л. Заде. На ее языке удастся описать довольно аморфные представления, которых так много в педагогике. Например, утверждение «молодой» на языке теории нечетких множеств будет записано так: молодой = $0,1/15 + 0,9/20 + 1,0/25 + 0,7/30 + 0,2/40 + 0,1/50$.

Числа 15, 20, 30, 50 означают возраст. Молодому может быть и 15, и 20, и даже 50. Каждому возрасту «привешены» меры близости. Для 15 лет мера невелика – всего 0,1, так же, как и для 50. Зато для 25 лет максимальна – 1,0. Можно пойти дальше – вычислить утверждение «очень молодой». Оно будет выглядеть так: очень молодой = молодой² (молодой в квадрате). «Не очень молодой и не очень старый» = $V(\text{молодой})^2 QV(\text{старый})^2$. Дряхлый — очень старый = (старый)⁴.

Алгебра Л.Заде имеет свои правила, с помощью которых происходит объединение и разъединение множеств, концентрация и разложение элементов, уменьшение или увеличение нечеткости. На ее языке удастся количественно описывать различные педагогические утверждения.

Вопрос 8. Какой шкалой является пятибалльная шкала школьных оценок?

1) номинальной; 2) ранговой; 3) интервальной; 4) шкалой отношений.

Вопрос 9. Какие методы научного исследования нужно применить для проверки эффективности компьютерного изучения темы «Правописание безударных гласных»?

1. Метод срезов
2. Беседу
3. Лабораторный метод
4. Факторный анализ
5. Исторический метод
6. Наблюдение
7. Статистический метод
8. Изучение школьной документации
9. Метод размытых множеств
10. Изучение результатов ученического творчества
11. Исследование операций
12. Изучение первоисточников
13. Моделирование
14. Анализ опыта
15. Естественный эксперимент

ПРАВИЛЬНЫЕ ОТВЕТЫ

Вопрос	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Ответ	2	1, 5, 9	1, 5	6, 7	5	+ ++ +++	1, 3, 4, 6, 7, 10	1, 4, 6, 7, 10	15, 13

Контрольный тест

1. Что такое метод научного исследования?
2. Какими особенностями отличаются педагогические процессы?
3. Что такое научный закон?
4. Чем закономерность отличается от закона?
5. Как классифицируются научные закономерности и законы?
6. В чем сущность педагогического наблюдения?
7. Какие методы относятся к традиционно-педагогическим?

8. Что такое педагогический эксперимент?
9. Назовите основные виды эксперимента.
10. В каких целях применяется эксперимент?
11. Что такое педагогическое тестирование?
12. Для каких целей применяется в педагогике анкетирование?
13. Что такое социометрический метод?
14. Зачем педагогике нужны количественные методы?
15. Объясните назначение статистического метода.
16. Что такое шкалирование?
17. Для каких целей применяется моделирование?
18. Какие методы вы будете использовать для изучения опыта своего коллеги?
19. Какие методы вы будете применять для изучения личности школьников?
20. Что вы знаете о новейших методах педагогических исследований?

Литература для самообразования

1. Бабанский, Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М., 1982.
2. Введение в научное исследование по педагогике. – М., 1988.
3. Загвязинский, В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М., 1982.
4. Ительсон, Л. Б. Математические и кибернетические методы в педагогике / Л. Б. Ительсон. – М., 1968.
5. Проблемы методологии педагогики и методики исследований / под ред. М. А. Данилова, Н. И. Болдырева. – М., 1971.
6. Скалова, Я. Методология и методы педагогических исследований / Я. Скалова. – М., 1989.

Тема 3. АКСИОМАТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Аксиомы в системе педагогической теории

Школа начинается с учителя... Воспитание неотделимо от личности воспитателя... Сперва учитель, потом наука... Эти истины известны всем. Тысячекратно повторяются они в различных вариациях, и нет педагога, который утверждал бы обратное. А вы не смогли бы привести другие примеры «вечных» педагогических истин? Или хотя бы тех, что кажутся вам достаточно древними?

Создание научной педагогической теории, равно как и любой другой научной теории, возможно лишь при введении некоторых положений, играющих роль исходных начал. Эти положения – аксиомы. Аксиома (от греческого «αχίωμα» – значимое, достойное уважения, принятое, бесспорное) – это истинное суждение, которое при построении какой-либо теории принимается без доказательств в качестве исходного положения и которое кладется в основу доказательства всех других положений этой теории.

Аксиомы вытекают из практики. В истории науки многократно подчеркивается мысль о том, что практическая деятельность человека миллионы раз должна была приводить сознание человека к повторению одних и тех же логических фигур, чтобы эти фигуры могли получить значение аксиом. Это означает, что аксиомы могут быть проверены, а затем и сформулированы только в результате длительного обобщения, в результате развития познания. С

одной стороны, они подводят итог достигнутому, с другой – служат исходным уровнем дальнейшего познания.

Система научного знания может быть построена и без аксиом. Но на определенном этапе своего развития она естественно приходит к формулировке аксиоматических положений и ряд своих исходных начал представляет аксиоматически. Есть, однако, и исключения. Существуют теории, для которых аксиоматические положения заранее искусственно изобретаются. Это относится в первую очередь к различным математическим теориям, предмет изучения которых выходит за пределы реально наблюдаемых явлений.

Долгое время в науке господствовало утверждение, что аксиома – это такая истина, которую невозможно доказать. Она принимается «на веру», из нее выводятся все остальные положения. Но, как утверждал академик В. М. Глушков, это только определенная, всеми принимаемая условность. Условность такого утверждения исходит из того, что все, чего нельзя доказать в рамках одной системы, можно доказать в рамках другой¹. Философы предостерегают от ошибочного толкования очевидности аксиом. Термин «аксиома» применялся уже Аристотелем (38-322 гг. до н. э.) в качестве истинного начала, в силу своей ясности и простоты не нуждающегося в доказательстве. Впоследствии ясность и простота ошибочно истолковываются как очевидность. «Неудовлетворительность такого определения аксиомы заключается в том, – пишет Н. И. Кондаков, – что требование «очевидности» носит субъективный характер, так как то, что одному кажется очевидным, для другого очевидным не является»². На основе аксиом сейчас построены, за небольшим исключением, все научные теории, и в первую очередь математические. Каждая научная теория строится из конечного числа аксиом, из которых с помощью определенных, заранее обусловленных правил могут быть получены истинные выводы, сформулированные на языке данной теории. Научная теория в этом случае состоит из двух частей: 1) множества необходимых истинных положений – аксиом и 2) множества истинных положений, которые выводятся логическим или другим путем из аксиом.

Конечно, аксиоматический, как и любой другой отдельно взятый метод, ограничен в своих возможностях. «Аксиоматика является несовершенным, – пишет М. Вунге, – но лучшим из имеющихся в нашем распоряжении способом формирования теории, потому отказ от аксиоматики по причине ее ограниченности аналогичен призыву отказаться от продолжения человеческого рода из-за несовершенства его представителей».

Какие же педагогические выводы следуют из приведенных философских положений?

Первый. В процессе длительного исторического развития педагогической практики и теории выкристаллизовался ряд положений (утверждений), сущность которых постигнута в глубине веков и остается неизменной до наших дней. Подтверждаясь вновь и вновь, эти положения стали самоочевидными истинами, не требующими новых доказательств, и должны быть приняты в качестве аксиом.

Второй. Современная педагогическая теория настолько окрепла, что ей под силу формулировать аксиоматические положения, завершающие пройденный путь познания и открывающие новый этап развития теории.

Третий. Сейчас очевидно, что построение полноценной научной педагогической теории возможно лишь при условии, что часть ее положений будет введена без доказательств, аксиоматическим методом. Нельзя бесконечно доказывать то, что было само собой разумеющимся уже во времена Платона и Аристотеля.

Четвертый. На фундаменте из аксиоматических положений развивается надстройка – сеть логических утверждений, выводимых доказательным путем с помощью теоретического анализа, моделирования, экспериментов и т. д.

В теоретической педагогике до последнего времени избегали термина «аксиома», предпочитая ему другие – опыт, традиции и т. д. Отмечены лишь отдельные попытки формулирования педагогических аксиом и представления части педагогической теории в аксиомати-

ческом виде. Фактически же не найдется ни одной фундаментальной работы по обобщению и систематизации добытых наукой знаний, где бы ни подтверждались общие для всех времен и народов основания. Отсутствует лишь слово «аксиома». Никто не отрицает дошедших до нас из глубины веков главных педагогических утверждений, удачно отшлифованных в сочинениях Платона, Аристотеля, Квинтилиана, Коменского; каждый, анализируя их, может убедиться, что они стали краеугольными камнями более поздних открытий и новых теорий. Это ли не доказательство уже давно начатой и приносящей плоды аксиоматизации педагогики?

Задания для самоконтроля

I. Заполните пропуски. Объясните причины ошибок, если они возникнут.

Утверждения, принимаемые без доказательств в качестве исходных положений, называются.....	аксиомами
Ясность и простота аксиом не могут быть истолкованы как	очевидность
В процессе длительного развития педагогики в ней выкристаллизовался ряд положений, которые имеют..... характер.	аксиоматический
Аксиоматические положения в педагогике служат основой (фундаментом) для выведения новых.....	научных положений

II. Ответ не нужен. Поразмышляйте о вечном и преходящем.

Б. Прус говорит об этом в своем «Фараоне» так: «Сколько за три тысячи лет сменилось в Египте династий и жрецов, сколько городов и храмов превратилось в развалины, на которые нагромодились новые пласты земли! Все изменилось, кроме того, что дважды два – четыре, что треугольник – половина прямоугольника, что луна может закрыть солнце, а кипящая вода выбрасывает камень в воздух. В преходящем мире остается неизменной только мудрость».

Аксиоматический метод в педагогике

Чтобы аксиоматизировать содержание какой-либо отрасли знания, необходимо изложить его основные идеи некоторым упорядоченным образом. Поразмыслим о методе, с помощью которого вводятся аксиомы в педагогику. Совершенно очевидно, что процесс разработки аксиоматических оснований не может быть произвольным, а должен обосновываться научно в соответствии с логико-философскими и педагогическими требованиями. Разработать и правильно применить такой метод отнюдь не легкая задача. На первых порах приходится прибегать к заимствованию методов развитых наук.

Аксиоматический метод – это метод построения какого-нибудь раздела науки или какой-либо науки в целом, при котором из всех истинных утверждений раздела (или науки) избирается некое подмножество из числа этих утверждений, кладется в основу раздела в качестве исходных положений (аксиом), из которых затем логическим путем выводятся иные истинные утверждения этого раздела или научной теории¹. Важнейшие качества аксиоматического метода – непротиворечивость, независимость и в ряде случаев полнота создаваемой на основе этого метода системы аксиом.

Аксиоматический метод предъявляет три главных требования к порядку построения аксиоматических теорий или создания аксиоматических основ научной теории.

Во-первых, аксиоматический метод требует четкого определения главных понятий, которые будут использованы в системе аксиом, а затем и в теории. Точнее, речь скорее идет даже не о понятиях, а о терминах, используемых в системе аксиоматических построений. Эти термины должны быть однозначными, точными, конкретными, обозначать всем известное и на понятном языке. Они вводятся без специальных доказательств и определений.

Во-вторых, использование аксиоматического метода требует правильного конструирования аксиом из первичных утверждений. Набор терминов должен быть объединен логическими взаимосвязями, причем это объединение не может быть нестрогим, а тем более произ-

вольным. Связь фиксируется однозначно, так, чтобы и ее толкование могло быть только однозначным.

В-третьих, применение метода требует и правильного вывода из системы аксиом дальнейших следствий. Последние появляются путем введения все новых и новых более сложных объектов на основе первичных понятий и терминов, с помощью явных определений.

Перечисленные требования аксиоматического метода сформулированы для построения строгих формально-математических теорий и не во всем объеме могут быть приняты для построения системы педагогических аксиом. Но в главном, если педагогика претендует на статус научной Теории, отступить от них она не должна.

Аксиоматический метод имеет большое значение для построения научной теории. Он облегчает организацию и систематизацию научного знания, позволяет быстрее выявить внутреннюю, логическую связь между отдельными разделами теории, четко вычленивает исходные положения и положения, получаемые из аксиом, приучает к точности и строгости рассуждений. Неоспоримое преимущество аксиоматического метода – то, что он представляет собой ценнейший Инструмент научного исследования, отыскания новых закономерностей, позволяет выявить в той теории, которую подвергают аксиоматизации, те основные, руководящие идеи, которые часто затемняются второстепенными деталями и которые без него было бы нелегко выделить.

Готова ли педагогика к внедрению аксиоматического метода?

Первый шаг в его применении – упорядочение спорных понятий и терминов. Выделены ли они? Да, бесспорно. Многовековая практика и относительно молодая теория достаточно прочно освоили опорные понятия и термины. Их сравнительно немного. К числу интернациональных относятся: воспитание, обучение, развитие, образование, учение, преподавание, учебно-воспитательный процесс, ученик, учитель, школа, класс, учебный предмет, интеллектуальное (духовное) развитие, физическое развитие, деятельность, интерес, упражнение, система, метод, форма и другие. Нельзя пока утверждать, что обозначаемые данными терминами понятия все педагоги понимают однозначно. Многие из этих понятий сами по себе обозначают чрезвычайно широкий класс объектов и, естественно, при поименном перечислении этих объектов первоначальный смысл понятия может быть утерян или не соответствовать контексту. Например, термин «школа» определяет все виды и типы существовавших и существующих школ. С одной стороны, в этом сила всеобъемлющего характера понятий, с другой – заключенная в них нестрогость создает большие трудности для аксиоматизации педагогической теории. Путь преодоления противоречия – применение опорных терминов и обозначаемых ими понятий на высоком уровне абстракции, где термины могут использоваться безотносительно к смыслу. Особенности педагогической терминологии таковы, что очень трудно «чисто» применять требования аксиоматического метода к построению системы педагогических аксиом.

Задание для самоконтроля

I. Заполните пропуски

Метод построения раздела науки, при котором из всех истинных утверждений некоторое подмножество этих утверждений принимается в качестве аксиом, называется.....	аксиоматическим
Аксиоматический метод требует..... главных понятий и терминов	четкого определения
Аксиоматический метод требует правильногоаксиом из первичных утверждений	вывода
Первым шагом применения аксиоматического метода в педагогике является..... опорных понятий и терминов	упорядочение
Первичные понятия komponуются в аксиоматические утверждения с помощью	связок

Понятия (термины) компонуются в аксиоматические положения с помощью связей (связок). Роль связок в формально–математических аксиоматических теориях играют знаки, символы. Наиболее употребим такие знаки, как: $\subset$ – знак включения одного множества в другое, знаки для соединения высказываний ($\wedge$, $\vee$, $\exists$, $\forall$, $\neg$ — конъюнкции, дизъюнкции, импликации, отрицания, общности квантора), знаки для обозначения логической связи между высказываниями и др. Все общепринятые обозначения могут быть использованы для формализации педагогической теории. Сперва необходимо договориться о символическом обозначении первичных терминов и понятий. Тогда аксиомы педагогики будут записаны в виде формально-логических выражений. Для каждого раздела педагогики придется создавать свои обозначения.

Формализация педагогических аксиом

Хорошо организованная наука стремится сделать свою теорию компактной, обозримой, удобочитаемой. Это достигается путем «свертывания» информации, представления ее в символической, знаковой форме. К необходимости использования сокращенных знаковых обозначений приближается и педагогика. Знак своей чувственной наглядностью облегчает логические операции, делает более продуктивным процесс мышления. Формализация педагогической теории – необходимый этап в развитии системы знаний, свидетельствующий о ее качественном совершенствовании.

Необходимость сокращенного символического представления части педагогической теории подхлестывают попытки электронного моделирования педагогических явлений, направленные на познание глубинных закономерностей учебно-воспитательного процесса и нахождение более эффективных способов управления им. Ни сегодня, ни в близком будущем ЭВМ еще не смогут понимать все оттенки человеческой мысли, выраженные словами. Возникает острая необходимость формализации высказываний таким образом, чтобы они несли как можно больше информации, оставаясь компактными и понятными не только для людей, но и для машин, поэтому разработка правил «свертывания» педагогических знаний и символики для их записи – важная практическая задача. Аксиоматические положения, записанные в свернутом виде, вводятся в память ЭВМ и составляют так называемый банк (или базу) информации. При выведении новых заключений, проектировании учебно-воспитательных систем машина опирается на базу данных, проверяя, не противоречат ли эти новые заключения имеющимся научным положениям.

Символика (от греч. *symbolon* – символ) – это система специально созданных знаков (символов) для обозначения объектов, мыслей, чувств, идей. Символика позволяет в сокращенном виде фиксировать различные сложные и длинные высказывания. Она наглядно раскрывает структуру взаимосвязей. Кроме того, символика стала средством международного педагогического сотрудничества.

Разрабатываются символические средства и условные обозначения в соответствии с возможностями электронно-вычислительной техники. Поэтому обозначения могут быть различными, важно соблюсти логику связей, которая всегда должна оставаться неизменной.

Система педагогических аксиом

Системой педагогических аксиом назовем упорядоченную совокупность основных положений, имеющих ясный и одновременно достаточно строгий (однозначный) смысл. Система педагогических аксиом должна включать относительно небольшое количество аксиоматических положений. Показателем полноты аксиоматической системы служит взаимно перекрещивающееся использование первичных педагогических понятий. Чрезвычайно важно, чтобы аксиомы не содержали противоречивых суждений и в последующих аксиомах не отрицалось то, что утверждалось в предыдущих. Следует также обратить внимание на независимость аксиом. Не должны употребляться термины-синонимы или термины, обозначающие однородные понятия. Например, в аксиомах не должно быть понятий «высшая школа», «средняя школа», «профессиональная школа» и т.д. Общая связь выражается одним достаточно абстрактным понятием, для которого избран соответствующий термин.

Выделение аксиом, как уже отмечалось, – результат прогресса научной теории. Но наука не останавливается в своем развитии. Поэтому не может быть раз и навсегда установленной, окончательной системы аксиом. Всегда возможны более совершенные (более строгие) уровни аксиоматизации. В аксиомах выражены общечеловеческие ценности воспитания. Чтобы пройти через века, социальные формации и политические системы, идея должна быть истинной, свободной и возвышенной, иначе она умирает вместе со своей формацией. В этом ценность аксиоматизации. Она заставляет задуматься над многими непростыми вопросами, например о том, изменился ли человек за последние тысячелетия, подчиняется ли воспитание все тем же незыблемым законам, имеющим, как и законы природы, общий, Независимый от социально-экономических систем характер.

Сколько же и каких нужно свидетельств, чтобы постулируемые утверждения были признаны аксиомами? На этот вопрос нет однозначного ответа. Порой достаточно одного свидетельства, в другом случае не убеждают и десятки. Чтобы подчеркнуть древнее происхождение многих педагогических истин, обратимся к очень старым источникам, среди которых сочинения Конфуция, Платона, Аристотеля, Плутарха и других философов¹. Доказательства истинности выдвинутых в них положений находим в сочинениях философов и педагогов новых и новейших времен, в ежедневной школьной практике. Читая древние книги, трудно отделаться от мысли, что для писавших их эти положения были сами собой разумеющимися, аксиоматическими. Современно звучат они и сегодня, в конце XX века.

Примерами можно назвать следующие утверждения.

Аксиома 1. Духовное и физическое развитие человека органически взаимосвязаны; это единый процесс.

«Кроме того, посылают мальчиков к учителю гимнастики, чтобы крепость тела содействовала правильному мышлению и не приходилось бы из-за телесных недостатков робеть на войне и в прочих делах»;

«Каким же будет воспитание? Впрочем, трудно найти лучше того, которое найдено с самых древнейших времен. Для тела – это гимнастическое воспитание, а для души – мусическое»;

«Да, я замечал, что занимающиеся только гимнастикой становятся грубее, чем следует, а занимающиеся одним только мусическим искусством – настолько мягкими, что это их не украшает;

«Стало быть, кто наилучшим образом чередует гимнастические упражнения с мусическим искусством и в надлежащей мере преподносит их душе, того мы вправе были бы считать достигшим совершенства»;

«Речь зашла о женщинах, и мы решили, что их природные задатки следует развивать примерно так же, как и природные задатки мужчин, и что они должны делить все мужские занятия как на войне, так и в прочем житейском обиходе».

(Платон)

Аксиома 2. «Обучение и полученные знания – основная причина развития человека».

«В этом главнейшее воспитательное значение мусического искусства: оно всего более проникает вглубь души и всего сильнее ее затрагивает. Ритм и гармония несут с собой благообразие, а оно делает благообразным и человека... Кто в этой области воспитан как должно, тот очень остро воспримет разные упущения, неотделанность или природные недостатки. Его раздражение или, наоборот, удовольствие будут правильными; он будет хвалить то, что прекрасно, и, приняв его в свою собственную душу, будет питаться им и сам станет безупречным; а безобразие (постыдное) он правильно осудит и возненавидит с юных лет, раньше, чем сумеет воспринять разумную речь; когда же придет пора такой речи, он полюбит ее, сознавая, что она ему свойственна по воспитанию»;

«Значит, не во впечатлениях заключается знание, а в умозаклчениях о них, ибо, видимо, именно здесь можно схватить сущность и истину, там же – нет»;

«Кто не знает истины, а гоняется за мнениями, у того искусство речи будет, видимо, смешным и неискусным»;

«Иметь мнение – значит рассуждать, а мнения – это словесное выражение, но без участия глагола и обращенное не к кому-то другому, а к самому себе, молча».

(Платон)

«Научное знание – такое знание, которое приводит к пониманию основ (причин) необходимости существования данной вещи»;

«Развитие знания о предмете приводит к возникновению понятия о предмете: понятие предмета раскрывает его существенные черты»;

«Всякое размышление есть определение или доказательство. Именно доказательство и отправляется от известного начала и находит некое завершение в виде вывода или заключения».

{Аристотель}

Контрольный тест

1. Что такое аксиома?
2. Зачем аксиоматизируются научные теории?
3. Как выводятся аксиомы?
4. Какие требования предъявляются к научным аксиомам?
5. Какие основания вы можете назвать для вывода педагогических аксиом?
6. Что такое аксиоматический метод?
7. Какие требования предъявляются к аксиоматическому методу?
8. Зачем нужны формализация и символика при записи педагогических аксиом?
9. Приведите 3-4 примера использования символов.
10. Зачем необходима система педагогических аксиом?
11. Приведите 3-5 примеров педагогических аксиом.
12. Почему приводятся свидетельства лишь древних философов?

Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенкин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 4-е изд. – М.: Школьная пресса, 2002. – 512 с. [С. 72-110]

Раздел II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

*Только наука вносит сознательность и критическое отношение туда,
где без нее господствует неизвестно откуда полученный навык
и безотчетность не нами творимой жизни.
Для образования наукой этой является педагогика.
Она есть не что иное, как осознание воспитания...
Педагогика устанавливает правила для искусства образования человека.
Живой человек есть материал работы учителя и воспитателя.*

С. И. Гессен

Глава 5. Педагогика в системе наук о человеке

• Общее представление о педагогике как науке • Объект, предмет и функции педагогики • Образование как социальный феномен • Образование как педагогический процесс • Понятийный аппарат педагогики • Связь педагогики с другими науками и ее структура

§ 1. Общее представление о педагогике как науке

Свое название педагогика получила от греческого слова «пайдагогос» («пайд» – «дитя», «гогос» – «веду»), которое означает «детоводство» или «дитяведение».

В Древней Греции эта функция осуществлялась непосредственно – педагогами первоначально назывались рабы, сопровождавшие детей своего господина в школу. Позже педагоги – это уже вольнонаемные люди, которые занимались наставлением, воспитанием и обучением детей. Кстати, на Руси (XII в.) первые учителя получили название «мастера». Это были свободные люди (дьячки или мирские), которые у себя или на дому учащихся обучали детей чтению, письму, молитвам, как сказано в одном «Житии»: «...книги писати и учити ученики грамотные хитрости».

Нужно отметить, что каждый человек опытным путем приобретает определенные знания в области воспитания, обучения и образования, устанавливает некоторые зависимости между различными педагогическими явлениями. Так, уже первобытные люди обладали знаниями по воспитанию детей, которые передавались от одного поколения к другому в виде обычаев, традиций, игр, житейских правил. Эти знания нашли отражение в поговорках и пословицах, мифах и легендах, сказках и анекдотах (например, «Повторение – мать учения», «Яблоко от яблоньки недалеко падает», «Век живи – век учись» и т. п.), составивших содержание *народной педагогики*. Их роль чрезвычайно велика как в жизни общества, отдельной семьи, так и конкретного человека. Они помогают ему вступать во взаимодействие с другими людьми, общаться с ними, заниматься самосовершенствованием, выполнять родительские функции.

Народная педагогика, возникнув как ответ на объективную социальную потребность в воспитании, обусловленную развитием трудовой деятельности людей, конечно, не может заменить книги, школу, учителей, науки. Но она старше педагогической науки, образования как социального института и первоначально существовала независимо от них.

Однако педагогическая наука в отличие от житейских знаний в области воспитания и обучения обобщает разрозненные факты, устанавливает причинные связи между явлениями.

Она не столько описывает их, сколько объясняет, отвечает на вопросы, почему и какие происходят изменения в развитии человека под влиянием обучения и воспитания. Эти знания необходимы, чтобы предвидеть и управлять процессом развития личности. В свое время великий русский педагог К. Д. Ушинский предостерегал от эмпиризма в педагогике, педагогическую практику без теории он соотносил со знахарством в медицине.

Однако житейский педагогический опыт, несмотря на изустную форму своего существования, не исчезал, а передавался из века в век, выдерживал испытания, менял ориентиры и ценности, но в целом сохранялся в виде педагогической культуры народа, его педагогической ментальное и сегодня составляет основу научного педагогического знания. Именно поэтому КД. Ушинский, выступая против эмпиризма в обучении и воспитании, не отождествлял его с народной педагогикой, а, напротив, утверждал, что, обращаясь к народности, воспитание всегда найдет ответ и содействие в живом и сильном чувстве человека, которое действует гораздо сильнее убеждения. Если оно не хочет быть «бессильным, оно должно быть народным».

Для определения педагогики как науки важно установить границы ее предметной области или ответить на вопрос: что же она изучает? В свою очередь, ответ на этот вопрос предполагает осмысление ее объекта и предмета.

§ 2. Объект, предмет и функции педагогики

Во взглядах ученых на педагогику как в прошлом, так и в настоящем времени существуют три концепции.

Представители первой из них считают, что педагогика – междисциплинарная область человеческого знания. Однако такой подход фактически отрицает педагогику как самостоятельную теоретическую науку, т. е. как область отражения педагогических явлений. В педагогике в этом случае оказываются представленными самые разные сложные объекты действительности (космос, культура, политика и др.).

Другие ученые отводят педагогике роль прикладной дисциплины, функция которой состоит в опосредованном использовании знаний, заимствованных из других наук (психологии, естествознания, социологии и др.) и адаптированных к решению задач, возникающих в сфере образования или воспитания.

При таком подходе не может быть разработана целостная фундаментальная основа для функционирования и преобразования педагогической практики. Содержание такой педагогики составляет совокупность фрагментарных представлений об отдельных сторонах педагогических явлений.

Продуктивной для науки и практики, по мнению В. В. Краевского, является только третья концепция, согласно которой педагогика – это относительно самостоятельная дисциплина, имеющая свой объект и предмет изучения.

Объект педагогики. А. С. Макаренко – ученый и практик, которого трудно обвинить в пропаганде «бездетной» педагогики, в 1922 г. сформулировал мысль о специфике объекта педагогической науки. Он писал, что многие считают объектом педагогического исследования ребенка, но это неверно. Объектом исследования научной педагогики является «педагогический факт (явление)». При этом ребенок, человек не исключаются из внимания исследователя. Напротив, являясь одной из наук о человеке, педагогика изучает целенаправленную деятельность по развитию и формированию его личности.

Следовательно, в качестве своего объекта педагогика имеет не индивида, его психику (это объект психологии), а систему педагогических явлений, связанных с его развитием. Поэтому *объектом педагогики выступают те явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества.* Эти явления получили название образования. Оно и есть та часть объективного мира, которую изучает педагогика.

Предмет педагогики. Образование изучает не только педагогика. Его изучают философия, социология, психология, экономика и другие науки. Например, экономист, изучая уровень реальных возможностей «трудовых ресурсов», продуцируемых системой образования, пытается определить затраты на их подготовку. Социолог хочет знать, готовит ли система образования людей, способных адаптироваться к социальной среде, содействовать научно-техническому прогрессу и социальным преобразованиям. Философ, в свою очередь, применяя более широкий подход, задается вопросом о целях и общем предназначении образования – каковы они сегодня и какими должны быть в современном мире? Психолог изучает психологические аспекты образования как педагогического процесса. Политолог стремится определить эффективность государственной образовательной политики на том или ином этапе развития общества и т. д.

Вклад многочисленных наук в изучение образования как социального феномена, бесспорно, ценный и необходимый, но эти науки не затрагивают сущностные аспекты образования, связанные с повседневными процессами роста и развития человека, взаимодействием педагогов и учащихся в процессе этого развития и с соответствующей ему институциональной структурой. И это вполне правомерно, поскольку изучение данных аспектов определяет ту часть объекта (образования), которую должна изучать специальная наука – педагогика.

Предмет педагогики – это образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях). Педагогика в этом случае представляет собой науку, изучающую сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса (образования) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни. На этой основе педагогика разрабатывает теорию и технологию его организации, формы и методы совершенствования деятельности педагога (педагогическая деятельность) и различных видов деятельности учащихся, а также стратегий и способов их взаимодействия.

Функции педагогической науки. Функции педагогики как науки обусловлены ее предметом. Это теоретическая и технологическая функции, которые она реализует в органичном единстве.

Теоретическая функция педагогики реализуется на трех уровнях:

- описательном или объяснительном – изучение передового и новаторского педагогического опыта;
- диагностическом – выявление состояния педагогических явлений, успешности или эффективности деятельности педагога и учащихся, установление условий и причин, их обеспечивающих;
- прогностическом – экспериментальные исследования педагогической действительности и построение на их основе моделей преобразования этой действительности.

Прогностический уровень теоретической функции связан с раскрытием сущности педагогических явлений, нахождением глубинных явлений в педагогическом процессе, научным обоснованием предполагаемых изменений. На этом уровне создаются теории обучения и воспитания, модели педагогических систем, опережающие образовательную практику.

Технологическая функция педагогики предлагает также три уровня реализации:

- проективный, связанный с разработкой соответствующих методических материалов (учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, педагогических рекомендаций), воплощающих в себе теоретические концепции и определяющих «нормативный или регулятивный» (В. В. Краевский) план педагогической деятельности, ее содержание и характер;
- преобразовательный, направленный на внедрение достижений педагогической науки в образовательную практику с целью ее совершенствования и реконструкции;

– рефлексивный и корректировочный, предполагающий оценку влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания и последующую коррекцию во взаимодействии научной теории и практической деятельности.

§ 3. Образование как социальный феномен

Любое общество существует лишь при условии, что его члены следуют принятым в нем ценностям и нормам поведения, обусловленным конкретными природными и социально-историческими условиями. Человек становится личностью в процессе *социализации*, благодаря которой он обретает способность выполнять социальные функции. Некоторые ученые понимают социализацию как пожизненный процесс, связывая ее и с переменой места жительства и коллектива, и с семейным положением, и с приходом старости. Такая социализация есть не что иное, как *социальная адаптация*. Однако социализация этим не исчерпывается. Она предполагает и развитие, и самоопределение, и самореализацию личности. Причем такие задачи решаются как стихийно, так и целенаправленно, всем обществом, специально созданными для этого институтами и самим человеком. Этот целенаправленно организованный процесс управления социализацией и называется *образованием*, которое представляет собой сложнейший социально-исторический феномен со множеством сторон и аспектов, исследованием которых, как уже отмечалось, занимается ряд наук.

Понятие «образование» (аналогичное немецкому «*bildung*») происходит от слова «образ». *Под образованием понимается единый процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, более или менее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны* (например, спартанский воин, добродетельный христианин, энергичный предприниматель, гармонично развитая личность). В таком понимании образование выступает как неотъемлемая сторона жизни всех обществ и всех без исключения индивидов. Поэтому оно есть, прежде всего, социальное явление.

Образование стало особой сферой социальной жизни с того времени, когда процесс передачи знаний и социального опыта выделился из других видов жизнедеятельности общества и стал делом лиц, специально занимающихся обучением и воспитанием. Однако образование как социальный способ обеспечения наследования культуры, социализации и развития личности возникло вместе с появлением общества и развивалось вместе с развитием трудовой деятельности, мышления, языка.

Ученые, занимающиеся изучением социализации детей на этапе первобытного общества, считают, что образование в ту эпоху было вплетено в систему общественно-производственной деятельности. Функции обучения и воспитания, передачи культуры от поколения к поколению осуществлялись всеми взрослыми непосредственно в ходе приобщения детей к выполнению трудовых и социальных обязанностей.

Каждый взрослый член общества становился педагогом в процессе повседневной жизнедеятельности, а в некоторых развитых общинах, например, у ягуа (Колумбия, Перу), младших детей воспитывали главным образом старшие дети. В любом случае *образование было неотделимо от жизни общества*, входило в него как обязательный компонент. Дети вместе со взрослыми добывали пропитание, охраняли очаг, изготавливали орудия труда и при этом учились. Женщины давали девочкам уроки по ведению домашнего хозяйства и уходу за детьми, мужчины учили мальчиков охотиться, владеть оружием. Вместе со взрослыми дети, приручая животных, выращивая растения и наблюдая за движением облаков и небесных тел, постигали тайны природы, радовались удачной охоте, военным победам, танцевали и пели, переживали несчастья, голод, поражения и гибель соплеменников. Образование поэтому осуществлялось комплексно и непрерывно в процессе самой жизни.

Расширение границ общения, развитие языка и общей культуры привели к увеличению информации и опыта, подлежащего передаче молодым людям. Однако возможности его освоения были ограничены. Это противоречие разрешалось путем создания общественных

структур или социальных институтов, специализирующихся на накоплении и распространении знаний.

Например, чтобы сохранить в памяти все богатство фольклора, жрецы тохунга (маорийские племена Новой Зеландии) изо дня в день часами упражнялись в бесконечном повторении мифов, родословий, преданий. В каждом племени создавались специальные школы – «варе вананга» (дома знаний), в которых наиболее знающие люди передавали молодым знания и опыт племени, знакомили их с обрядами и преданиями, посвящали в искусство черной магии и колдовства. Юноши проводили в школе многие месяцы, заучивая слово в слово духовное наследие. В варе вананга молодежь обучали и различным ремеслам, практике земледелия, знакомили с лунным календарем, учили определять по звездам благоприятные сроки начала и завершения земледельческих работ. Полный курс обучения в такой школе занимал несколько лет. Школы подобного типа существовали не только у маори, но и у других племен. Распространение таких школ существенно ускоряло прогресс человечества, делало общество более мобильным и адаптированным к изменениям окружающей среды.

Возникновение частной собственности, выделение семьи как экономической общности людей привели к обособлению обучающих и воспитательных функций и переходу от общественного образования к *семейному*, когда в роли педагога стала выступать не община, а родители. Главной целью образования стало воспитание хорошего хозяина, наследника, способного сохранять и умножать накопленное родителями имущество как основу семейного благосостояния.

Однако уже мыслители древности осознавали, что материальное благополучие отдельных граждан и семей зависит от могущества государства. Последнее может быть достигнуто не семейными, а общественными формами образования. Так, древнегреческий философ Платон, например, считал обязательным для детей правящего класса получение образования в специальных государственных учреждениях. Его взгляды отражали систему образования, сложившуюся в древней Спарте. *Контроль государства* за воспитанием начинался с первых дней жизни ребенка. С семи лет мальчиков отправляли в интернаты, в которых устанавливался суровый уклад жизни. Главная цель образования состояла в воспитании сильных, выносливых, дисциплинированных и искусных воинов, способных самоотверженно защищать интересы рабовладельцев. Аналогичная система образования существовала и в древних Афинах.

Нужно отметить, что сила Спарты и Афин во многом была обусловлена сложившимися в них системами образования, которые обеспечивали высокий уровень культуры населения. Существование наряду с семейным государственных, храмовых и других форм образования было характерным для многих рабовладельческих обществ.

Движущей силой развития образования в этот период являлись его внутренние противоречия. Изобретение письменности, математической символики не только произвело переворот в способах накопления, хранения и передачи информации, но и радикально изменило содержание образования и методы обучения. Усвоение учебного материала требовало ежедневных специальных занятий в течение ряда лет. Для организации учения нужны были люди, подготовленные к этому. Таким образом, произошло выделение из единого процесса воспроизводства общественной жизни духовного воспроизводства – образования, осуществляемого с помощью обучения и воспитания в приспособленных для этих целей учреждениях. Это означало и переход от неинституциональной социализации к институциональной.

Крупные школы имелись уже в III в. до н.э., например, в Двуречье и Египте. В них каждый учитель преподавал свой предмет: один – письменность, другой – математику, третий – религию и мифологию, четвертый – танцы и музыку, пятый – гимнастику и т.д.

Средние века в Западной и Центральной Европе характеризуются утверждением христианской религиозной идеологии. Поэтому школы, как правило, открывались и содержались церковью, преподавание вели монахи и священники. Их главной целью было распространение религии, упрочение влияния церкви в обществе. В наиболее крупных школах

наряду с обучением чтению, письму, счету, пению, латыни изучали геометрию, астрономию, музыку, риторику. Готовили такие школы не только служителей церкви, но и образованных людей для светской деятельности.

Усложнение общественной жизни и государственного механизма требовало все больше образованных людей. Их подготовкой стали заниматься городские школы, которые были независимы от церкви. В XII-XIII вв. в Европе появились университеты, достаточно автономные по отношению к феодалам, церкви и городским магистратам. Они готовили врачей, аптекарей, юристов, нотариусов, секретарей и государственных чиновников.

Взросшие социальные потребности в образованных людях привели к отказу от индивидуального обучения и переходу к классно-урочной системе в школах и лекционно-семинарской – в университетах. Применение этих систем обеспечило организационную четкость и упорядоченность образовательного процесса, позволило передавать информацию одновременно десяткам и сотням людей. Это повысило эффективность образования в десятки раз, оно стало значительно доступнее для большинства населения.

Развитие образования в докапиталистическую эпоху было обусловлено потребностями торговли, мореплавания, промышленности, но до сравнительно недавнего времени оно не оказывало существенного влияния на производство и экономику. Многие прогрессивные мыслители видели в образовании лишь гуманистическую, просветительскую ценность. Положение стало меняться по мере того, как крупная машинная индустрия потребовала смены старого способа производства, стереотипов мышления и систем ценностей. Развитие математики, естествознания, медицины, географии, астрономии и навигации, инженерного дела, необходимость широкого использования научного знания пришли в противоречие с традиционным, преимущественно гуманитарным, содержанием образования, в центре которого было изучение древних языков. Разрешение этого противоречия связано с возникновением реальных училищ и технических школ, высших технических учебных заведений.

Объективные требования производства и борьба трудящихся за демократизацию образования уже в XIX в. привели к тому, что в наиболее развитых странах были приняты законы об обязательном начальном образовании.

Перед второй мировой войной для успешного овладения рабочими специальностями потребовалось уже среднее образование. Это проявилось в увеличении сроков обязательного обучения в школе, расширении школьных программ за счет естественнонаучных дисциплин, отмене в ряде стран платы за начальное и среднее школьное образование. Неполное, а затем полное среднее образование становится основным условием воспроизводства рабочей силы.

Вторая половина XX в. характеризуется небывалым охватом детей, молодежи и взрослых различными формами образования. Это период так называемого образовательного взрыва. Такое стало возможным потому, что автоматы, придя на смену механическим машинам, изменили положение человека в производственном процессе. Жизнь поставила вопрос о работнике нового типа, гармонично сочетающем в своей производственной деятельности функции умственного и физического, распорядительского и исполнительского труда, постоянно совершенствующем технологию и организационно-экономические отношения. Образование стало необходимым условием воспроизводства рабочей силы. Человек, не имеющий образовательной подготовки, сегодня фактически лишен возможности получить современную профессию.

Таким образом, выделение образования в специфическую отрасль духовного производства, следовательно, отвечало историческим условиям и имело прогрессивное значение.

Образование как социальное явление – это, прежде всего, объективная общественная ценность. Нравственный, интеллектуальный, научно-технический, духовно-культурный и экономический потенциал любого общества непосредственно зависит от уровня развития образовательной сферы. Однако образование, имея общественную природу и исторический характер, в свою очередь, обусловлено историческим типом общества, которое реализует эту социальную функцию. Оно отражает задачи социального развития, уровень экономики и

культуры в обществе, характер его политических и идеологических установок, т. к. и педагоги, и воспитанники являются субъектами общественных отношений.

Итак, образование как социальное явление – это относительно самостоятельная система, функцией которой является обучение и воспитание членов общества, ориентированные на овладение определенными знаниями (прежде всего научными), идейно-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения, содержание которых в конечном счете определяется социально-экономическим и политическим строем данного общества и уровнем его материально-технического развития.

§ 4. Образование как педагогический процесс

Понятийный аппарат педагогики. Становление любой области научного знания связано с развитием понятий, которые, с одной стороны, указывают на определенный класс сущностно единых явлений, а с другой – конструируют предмет данной науки. В понятийном аппарате конкретной науки можно выделить одно, центральное понятие, которое обозначает всю изучаемую область и отличает ее от предметных областей других наук. Остальные понятия аппарата той или иной науки, в свою очередь, отражают дифференциацию исходного, стержневого понятия.

Для педагогики роль такого стержневого понятия выполняет «педагогический процесс». Оно, с одной стороны, обозначает весь комплекс явлений, которые изучаются педагогикой, а с другой – выражает сущность этих явлений. Анализ понятия «педагогический процесс» поэтому выявляет существенные черты явлений образования как педагогического процесса в отличие от других родственных ему явлений.

В своем первом приближении к определению педагогический процесс – это движение от целей образования к его результатам путем обеспечения единства обучения и воспитания. Сущностной характеристикой педагогического процесса поэтому является целостность как внутреннее единство его компонентов, относительная их автономность.

Педагогический процесс как целостность может быть рассмотрен с позиций системного подхода, который позволяет увидеть в нем прежде всего педагогическую систему (Ю. К. Бабанский). В педагогической литературе и образовательной практике понятие «система» употребляется часто безотносительно к его реальному, истинному содержанию. Нередко это понятие персонифицируется (например, система Макаренко, система Сухомлинского и т. п.), иногда соотносится с тем или иным уровнем образования (система дошкольного, школьного, профессионально-технического, высшего образования и т. п.) или даже с образовательной деятельностью конкретного учебного заведения. Однако понятие «педагогическая система» выходит за рамки узко понимаемой персонализации (Б. Г. Гершунский). Дело в том, что при всем своеобразии, неповторимости и многочисленности педагогических систем они подчиняются общему закону организационного строения и функционирования системы как процесса.

В этой связи под педагогической системой нужно понимать множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе. Структурные компоненты педагогической системы в своей основе адекватны компонентам педагогического процесса, рассматриваемого тоже как система.

Педагогический процесс с этой точки зрения представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных как на удовлетворение потребностей общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии.

Любой процесс есть последовательная смена одного состояния другим. В педагогическом процессе она есть результат педагогического взаимодействия. Именно поэтому педагогическое взаимодействие составляет сущностную характеристику педагогического процесса.

Оно, в отличие от любого другого взаимодействия, представляет собой *преднамеренный контакт* (длительный или временный) педагога и воспитанников, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях.

Педагогическое взаимодействие включает в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие и усвоение воспитанником и собственную активность последнего, проявляющуюся в ответных непосредственных или опосредованных влияниях на педагога и на самого себя (самовоспитание). Понятие «педагогическое взаимодействие» поэтому шире, чем «педагогическое воздействие», «педагогическое влияние» и даже «педагогическое отношение», которое является следствием взаимодействия педагогов и воспитуемых (Ю. К. Бабанский). Такое понимание педагогического взаимодействия позволяет выделить в структуре как педагогического процесса, так и педагогической системы два важнейших компонента – педагогов и воспитанников, выступающих наиболее активными элементами. Активность участников педагогического взаимодействия позволяет говорить о них как о субъектах педагогического процесса, влияющих на его ход и результаты.

Этот подход противоречит традиционному пониманию педагогического процесса как специально организованного, целенаправленного, последовательного, планомерного и всестороннего воздействия на школьника с целью формирования личности с заданными качествами. Традиционный подход отождествляет педагогический процесс с деятельностью педагога, *педагогической деятельностью – особым видом социальной (профессиональной) деятельности, направленной на реализацию целей образования*: передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе. Такой подход закрепляет субъект-объектные отношения в педагогическом процессе.

Представляется, что традиционный подход является следствием не критического, а потому и механистического переноса в педагогику основного постулата теории управления: если есть субъект управления, то должен быть и объект. В результате в педагогике субъект – это педагог, а объектом, естественно, считается ребенок, школьник или даже обучающийся под чьим-то руководством взрослый. Представление о педагогическом процессе как субъект-объектном отношении закрепилось вследствие утверждения в системе образования авторитаризма как социального явления. Но если ученик — это объект, то не педагогического процесса, а лишь педагогических воздействий, т.е. внешней, направленной на него деятельности. Признавая воспитанника субъектом педагогического процесса, гуманистическая педагогика утверждает тем самым приоритет субъект-субъектных отношений в его структуре.

Педагогический процесс осуществляется в специально организованных условиях, которые связаны, прежде всего, с содержанием и технологией педагогического взаимодействия. Таким образом, выделяются еще два компонента педагогического процесса и системы: *содержание образования и средства образования* (материально-технические и педагогические – формы, методы, приемы).

Взаимосвязи таких компонентов системы, как педагоги и воспитанники, содержание образования и его средства, порождают реальный педагогический процесс как динамическую систему. Они необходимы и достаточны для возникновения любой педагогической системы.

Детерминантой возникновения педагогических систем является *цель образования* как совокупность требований общества в сфере духовного воспроизводства, как социальный заказ. В содержании образования она педагогически интерпретируется в связи с учетом, например, возраста воспитанников, уровня их личностного развития, развития коллектива и т. д.

Таким образом, *цель, будучи выражением заказа общества и интерпретированная в педагогических терминах, выступает в роли системообразующего фактора, а не элемента педагогической системы*, т.е. внешней силы по отношению к ней. Педагогическая система создается с ориентацией на цель. Способами (механизмами) функционирования педагогиче-

ской системы в педагогическом процессе являются обучение и воспитание. От их педагогической инструментальности зависят те внутренние изменения, которые происходят как в самой педагогической системе, так и в ее субъектах – педагогах и воспитанниках.

Воспитание – это специально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса. Обучение – специфический способ образования, направленный на развитие личности посредством организации усвоения обучающимися научных знаний и способов деятельности. Являясь составной частью воспитания, обучение отличается от него степенью регламентированности педагогического процесса нормативными предписаниями как содержательного, так и организационно-технического плана. Например, в процессе обучения должен быть реализован государственный стандарт (уровень) содержания образования. Обучение также ограничено временными рамками (учебный год, урок и т. п.), требует определенных технических и наглядных средств обучения, электронных и словесно-знаковых средств информации (учебники, компьютеры и др.).

Воспитание и обучение как способы осуществления педагогического процесса характеризуют, таким образом, технологии образования (или педагогические технологии), в которых фиксируются целесообразные и оптимальные шаги, этапы, ступени достижения выдвинутых целей образования. *Педагогическая технология – это последовательная, взаимообусловленная система действий педагога, связанных с применением той или иной совокупности методов воспитания и обучения и осуществляемых в педагогическом процессе с целью решения различных педагогических задач: структурирования и конкретизации целей педагогического процесса; преобразования содержания образования в учебный материал; анализа межпредметных и внутрипредметных связей; выбора методов, средств и организационных форм педагогического процесса и т. д.*

Именно педагогическая задача является единицей педагогического процесса, для решения которой на каждом конкретном его этапе организуется педагогическое взаимодействие. *Педагогическая деятельность* в рамках любой педагогической системы поэтому может быть представлена как *взаимосвязанная последовательность решения бесчисленного множества задач разного уровня сложности*, в которую неизбежно включены во взаимодействие с педагогами и воспитанники. *Педагогическая задача – это материализованная ситуация воспитания и обучения* (педагогическая ситуация), характеризующаяся взаимодействием педагогов и воспитанников с определенной целью. Таким образом, «моменты» педагогического процесса прослеживаются от совместного решения одной задачи к другой.

Воспитание и обучение обуславливают качественную характеристику образования – результаты педагогического процесса, отражающие степень реализации целей образования. В свою очередь, результаты образования как педагогического процесса связаны со стратегиями развития образования, ориентированными на перспективу.

§ 5. Связь педагогики с другими науками и ее структура

Место педагогики в системе наук о человеке может быть выявлено в процессе рассмотрения ее связей с другими науками. В течение всего периода своего существования она была тесно связана со многими науками, которые оказывали неоднозначное влияние на ее становление и развитие. Некоторые из этих взаимосвязей возникли давно, еще на этапах выделения и оформления педагогики как науки, другие – являются более поздними образованиями. В числе первых сложились связи педагогики с философией и психологией, которые и сегодня являются необходимым условием развития педагогической теории и практики.

Связь педагогики с философией является наиболее длительной и продуктивной, так как философские идеи продуцировали создание педагогических концепций и теорий, задавали ракурс педагогического поиска и служили ее методологическим основанием.

Трактовки связей философии и педагогики носили достаточно жесткий оппозиционный характер. С одной стороны, педагогику считали «полигоном» для приложения и апробации философских идей. В этом случае ее рассматривали как практическую философию. С другой стороны, неоднократно предпринимались попытки отказаться от философии в педагогике.

Сегодня общепризнанной является методологическая функция философии по отношению к педагогике, что является вполне правомерным и обусловливается самой сущностью философского знания, мировоззренческого по своей природе и соответствующего решаемым задачам осмысления места человека в мире. От системы философских взглядов (экзистенциальных, прагматических, неопозитивистских, материалистических и др.), которых придерживаются исследователи педагогики, зависит направление педагогического поиска, определение сущностных, целевых и технологических характеристик образовательного процесса.

Кроме того, методологическая функция философии по отношению к любой науке, в том числе и педагогике, проявляется в том, что она разрабатывает систему общих принципов и способов научного познания. Процесс получения педагогического знания подчиняется общим закономерностям научного познания, изучаемого философией. Философия является и теоретической платформой осмысления педагогического опыта и создания педагогических концепций.

Связь педагогики с психологией является наиболее традиционной. Требования понимать свойства человеческой природы, ее естественные потребности и возможности, учитывать механизмы, законы психической деятельности и развития личности, строить образование (обучение и воспитание), сообразуясь с этими законами, свойствами, потребностями, возможностями, выдвигали все выдающиеся педагоги.

Однако при анализе связей педагогики с психологией важно различать психологизм как методологическую позицию и психологию как науку, которая была и остается важнейшим источником научного обоснования образовательного процесса (В. В. Краевский). Психологизм проявляется в том, что психология объявляется единственным научным основанием, направляющим педагогическую практику. Однако, как отмечает В. В. Давыдов, психология хотя и должна учитываться, но она «не диктатор», поскольку жизнь педагогов и детей обусловлена социально-педагогическими условиями, определяющими и психологические закономерности развития личности. Эти закономерности носят конкретно-исторический характер, и потому при изменении социально-педагогических условий меняются и закономерности развития личности.

Связи педагогики с другими науками не исчерпываются философией и психологией, общим моментом которых является изучение человека как личности. Педагогика тесно связана и с науками, изучающими его как индивида. Это такие науки, как биология (анатомия и физиология человека), антропология и медицина.

Проблема соотношения природных и социальных факторов развития человека – одна из центральных для педагогики. Она является и важнейшей для **биологии**, изучающей индивидуальное развитие человека.

Педагогика, рассматривая человека в качестве естественно-природного и социального существа, не могла не задействовать тот потенциал, который накапливался в **антропологии**, как науке, интегрирующей знания о феномене человека в единый теоретический конструкт, рассматривающий природу условного человека в его многомерности и многоликости.

Связь педагогики с медициной привела к появлению коррекционной педагогики как специальной отрасли педагогического знания, предметом которой является образование детей, имеющих приобретенные или врожденные отклонения в развитии. Она разрабатывает во взаимосвязи с медициной систему средств, с помощью которых достигается терапевтический эффект и облегчаются процессы социализации, компенсирующие имеющиеся дефекты.

Развитие педагогики связано также с науками, изучающими человека в обществе, в системе его социальных связей и отношений. Потому не случайно стали устанавливаться до-

статочны устойчивые взаимодействия между педагогикой, социологией, экономикой, политологией и другими социальными науками.

Отношения между педагогикой и **экономическими науками** сложны и неоднозначны. Экономическая политика во все времена была необходимым условием развития образованности общества. Немаловажным фактором развития педагогики остается экономическое стимулирование научных исследований в этой области знаний. Связь этих наук послужила обособлению такой отрасли знания, как экономика образования, предметом которой является специфика действия экономических законов в сфере образования.

Связи педагогики с **социологией** относятся также к числу традиционных, так как и первая и вторая озабочены планированием образования, выявлением основных тенденций развития тех или иных групп или слоев населения, закономерностей социализации и воспитания личности в различных социальных институтах.

Связь педагогики с **политологией** обусловлена тем, что образовательная политика всегда являлась отражением идеологии господствующих партий и классов. Педагогика стремится выявить условия и механизмы становления человека в качестве субъекта политического сознания, возможности усвоения политических идей и установок.

Анализ связей педагогики с другими науками позволяет выделить следующие их формы (Р. Г. Гурова):

использование педагогикой основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов других наук;

творческое заимствование методов исследований, применяемых в этих науках;

применение в педагогике конкретных результатов исследований, полученных в психологии, физиологии высшей нервной деятельности, социологии и других науках;

участие педагогики в комплексных исследованиях человека.

Развитие связей педагогики с другими науками приводит к выделению новых отраслей педагогики – пограничных научных дисциплин. Сегодня педагогика представляет собой сложную систему педагогических наук. В ее структуру входят:

– *общая педагогика*, исследующая основные закономерности образования;

– *возрастная педагогика* – дошкольная, школьная педагогика, педагогика взрослых, изучающая возрастные аспекты обучения и воспитания;

– *коррекционная педагогика* – сурдопедагогика (обучение и воспитание глухих и слабослышащих), тифлопедагогика (обучение и воспитание слепых и слабовидящих), олигофренопедагогика (обучение и воспитание умственно отсталых и Детей с задержками умственного развития), логопедия (обучение и воспитание детей с нарушениями речи);

– *частные методики* – предметные дидактики, исследующие специфику применения общих закономерностей обучения к преподаванию отдельных учебных предметов;

– *история педагогики и образования*, изучающая развитие педагогических идей и практики образования в различные исторические эпохи;

– *отраслевая педагогика* (военная, спортивная, высшей школы, производственная и т. п.).

Процесс дифференциации в педагогической науке продолжается. В последние годы заявляют о себе такие ее отрасли, как *философия образования*, *сравнительная педагогика*, *социальная педагогика* и др.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем отличие научного педагогического знания от житейского?
2. Обоснуйте опыт и предмет педагогики.
3. Каковы функции педагогики?
4. Дайте характеристику образования как социального феномена.

5. Раскройте сущность образования как педагогического процесса.
6. Дайте определения понятий: *педагогический процесс, педагогическая система, педагогическое взаимодействие, воспитание, обучение, педагогическая технология, педагогическая деятельность, педагогическая задача.*
7. Назовите основные формы связи педагогики с другими науками и проиллюстрируйте их примерами.
8. Какова структура современной педагогической науки?
- 9.

Литература для самостоятельной работы

1. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М., 1977.
2. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М., 1995.
3. Гинецинский, В. И. Основы теоретической педагогики / В. И. Гинецинский. – СПб., 1992.
4. Журавлев, В. И. Педагогика в системе наук о человеке / В. И. Журавлёв. – М., 1990.
5. Лихачев, Б. Т. Педагогика : учебное пособие / Б. Т. Лихачёв. – М., 1992.
6. Саймон, Б. Общество и образование / Б. Саймон. – М., 1989.
7. Стоунс, Р. Психопедагогика / Р. Стоунс. – М., 1985.
8. Щедровицкий, Г. П. Педагогика и логика / Г. П. Щедровицкий и др.. – М., 1993.

Глава 6. Методология и методы педагогических исследований

• *Понятие о методологии педагогики и ее уровнях* • *Философские основания педагогики*
 • *Общенаучный уровень методологии педагогики* • *Конкретно-методологические принципы педагогических исследований* • *Организация педагогического исследования* • *Система методов и методика педагогического исследования*

§ 1. Понятие о методологии педагогики и ее уровнях

Наука может развиваться лишь в том случае, если она будет пополняться все новыми и новыми фактами. В свою очередь, для их накопления и интерпретации нужны научно обоснованные методы исследования. Последние обнаруживают свою зависимость от совокупности теоретических принципов, получивших в науковедении название методологических.

В современном науковедении под *методологией* понимают, прежде всего, *учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности.* Методология науки дает характеристику компонентов исследования – его объекта, предмета анализа, задач исследования, совокупности исследовательских средств, *необходимых* для их решения, а также формирует представление о последовательности движения в процессе решения исследовательских задач. Исходя из этого, методологию в педагогике следует рассматривать как совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании действительности.

Всякая методология выполняет регулятивные и нормативные функции. Но методологическое знание может выступать либо в дескриптивной, либо в прескриптивной форме, т. е. в форме предписаний, прямых указаний к деятельности (Э. Г. Юдин).

Дескриптивная методология как учение о структуре научного знания, закономерностях научного познания служит ориентиром в процессе исследования, а *прескриптивная* – направлена на регуляцию деятельности. В нормативном методологическом анализе преобладают конструктивные задачи, связанные с разработкой положительных рекомендаций и пра-

вил осуществления научной деятельности. Дескриптивный же анализ имеет дело с ретроспективным описанием уже осуществленных процессов научного познания.

В структуре методологического знания Э. Г. Юдин выделяет четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический. Содержание первого, высшего *философского уровня* методологии составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания. Второй уровень – *общенаучная методология* – представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин. Третий уровень – *конкретно-научная методология*, т. е. совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. Методология конкретной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, такие, как, например, проблемы системного подхода или моделирование в педагогических исследованиях. Четвертый уровень – *технологическая методология* – составляют методика и техника исследования, т. е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания. На этом уровне методологическое знание носит четко выраженный нормативный характер.

Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует определенное соподчинение. При этом философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности.

§ 2. Философские основания педагогики

В настоящее время одновременно сосуществуют различные философские учения (направления), выступающие в качестве методологии различных человековедческих наук, в том числе и педагогики: экзистенциализм, прагматизм, диалектический материализм, неотомизм, неопозитивизм и др.

Экзистенциализм, или философия существования, переживания человеком своего бытия в мире. Его основные представители – Н. А. Бердяев, Л. И. Шестов (Россия), М. Хайдеггер, К. Яспер (Германия), Ж. Сартр, А. Камю (Франция), Э. Брейзах, П. Тиллих (США) и другие. Основное понятие экзистенциализма — *существование* (экзистенция) – индивидуальное бытие человека, погруженного в свое «Я». Для экзистенциалистов объективный мир существует лишь благодаря бытию субъекта. Они отрицают существование объективного знания и объективных истин. Внешний мир таков, каким его воспринимает внутреннее «Я» каждого.

Экзистенциалисты отмечают деформации личности в современном мире, ее отчуждение, утерю своеобразия и т.п. Выход из этого положения они видят в том, что индивид должен творить себя сам. Поэтому и цель школы состоит в том, чтобы научить школьников «творить себя как личность, учить их так, чтобы они создавали себя».

Отрицая объективные знания, экзистенциалисты выступают против программ и учебников в школах. Поскольку ценность знаний определяется тем, насколько они важны для конкретной личности, то учитель должен предоставить ученику полную свободу в их усвоении. Ученик сам определяет смысл вещей и явлений. При этом ведущую роль играет не разум, а чувства, мечта, вера. Экзистенциализм выступает в качестве философского основания индивидуализации обучения.

Неотомизм – учение, идущее от средневекового религиозного философа Фомы Аквинского, который в целях усиления влияния церкви на людей признавал разум как средство, необходимое для доказательства религиозных догм. Неотомисты, развивая идеи средневекового философа в современных условиях, учитывают тот факт, что научные знания прочно вошли в жизнь людей. Но мир для них раздвоен на материальный и духовный. Материальный мир – мир «низшего ранга», «он мертв», «не имеет цели и сущности», его изучением за-

нимается наука. Собирая эмпирические данные, наука в то же время оказывается не способной раскрыть сущность мира, поскольку она определена Богом. Поэтому, утверждают неомомисты, высшая истина постигается только «сверхразумом», посредством приближения к Богу и постижения данного им откровения.

Неомомисты доказывают ведущую роль религии в воспитании подрастающих поколений. В их работах (Ж. Маритен, У. Канингхэм, М. Адлер, М. Казотти и др.) содержится резкая критика падения нравственных устоев в современном мире. Они указывают на рост преступности, жестокости, наркомании, которые ведут к деструкции общества. Человек, утверждает Ж. Маритен, двойствен, в нем встречаются два мира – физический и духовный. Последний более богатый, более благородный и имеет более высокую ценность. Это мир Бога, сотворенный для вечной жизни.

Неомомисты обвиняют школу в излишней рациональности и забвении «досознательного», в котором якобы находятся источники любви, счастья, свободы и смысла жизни. Поэтому вся система обучения и воспитания, по их мнению, должна быть направлена на развитие сверхъестественный мир. «досознательного» стремления приблизиться к Богу.

Огромные открытия, сделанные в области химии, биологии на стыке XIX-XX вв., обусловили появление в философии нового направления – позитивизма. Для его представителей, зачастую крупных ученых-естественников, пытавшихся философски осмыслить научные достижения, характерна абсолютизация естественных наук и методов, применяемых ими. Для позитивистов верным и испытанным является только то, что получено с помощью количественных методов. Они объявляют псевдонаучными проблемы, связанные с классовой борьбой, с развитием общества, социальными противоречиями. Позитивисты признают наукой лишь математику и естествознание, а обществознание относят к области мифологии.

Неопозитивизм, оставаясь в своей сути позитивизмом, вобрал в себя некоторые современные понятия и термины и занял видное место в современной философии. Слабость педагогики неопозитивисты усматривают в том, что в ней доминируют бесполезные идеи и абстракции, а не реальные факты. Яркий представитель неопозитивизма – Дж. Конант, крупный ученый-атомщик и политический деятель США. Его книги «Американская средняя школа сегодня», «Подготовка американских учителей» и др. оказали большое влияние на педагогическую мысль США.

Крупные ученые – физики, химики, математики, разделяющие позиции неопозитивизма, оказали большое влияние на перестройку содержания естественно-математического образования в 60-70-е гг. нашего [XX] столетия. Они отдают приоритет методам познания, а не его содержанию: главное «не знания, а методы их приобретения».

Прагматизм как философское течение возник на рубеже XIX-XX вв. Быстрые темпы развития науки, техники, промышленности подорвали основы абсолютного идеализма, который уже не мог противостоять материализму. Основатели прагматизма заявили о создании новой философии, стоящей вне идеализма и материализма. Главные понятия в прагматизме – «опыт», «дело» (греч. «прагма»). Познание действительности они сводят к индивидуальному опыту человека. Для них нет объективного научного знания. Всякое знание, утверждают они, истинно, если оно получено в процессе практической деятельности человека, полезно для него.

Наиболее яркий представитель прагматизма – американский ученый Дж. Дьюи. Он считается основателем прагматической педагогики, которая оказывала и продолжает оказывать сильное влияние на школьное образование многих стран, и в первую очередь США. В своих многочисленных педагогических работах Дж. Дьюи, критикуя старую, схоластическую школу, выдвинул ряд важнейших принципов обучения и воспитания: развитие активности детей; возбуждение интереса как мотива учения ребенка и др.

Опираясь на базовое понятие прагматизма – «опыт», Дж. Дьюи объявил индивидуальный опыт ребенка основой учебного процесса. Цель образования, по его мнению, сводится к процессу «самовыявления» данных ребенку от рождения инстинктов и склонностей. С пози-

ции индивидуального опыта Дж. Дьюи и его последователи (Т. Брамелльд, А. Маслоу, Э. Кэлли и др.) рассматривают вопросы нравственного воспитания. Они утверждают, что человек не должен руководствоваться в своем поведении какими-нибудь заранее сформулированными принципами и правилами. Он ведет себя так, как диктует ему данная ситуация и поставленная им цель. Нравственно все, что помогает достижению личного успеха.

Диалектический материализм как философское учение о наиболее общих законах движения и развития природы, общества и мышления зародился в 40-е гг. XIX в. Широкое распространение он получил в XX в., особенно в странах социализма. Наиболее крупные его представители – К. Маркс и Ф.Энгельс распространили материализм на понимание истории общества, обосновали роль общественной практики в познании, органично соединили материализм и диалектику.

Основные положения диалектического материализма сводятся к следующим: материя первична, а сознание вторично; оно возникает в результате развития материи (мозга человека) и является его продуктом (принцип материалистического монизма); явления объективного мира и сознания причинно обусловлены, поскольку взаимосвязаны и взаимозависимы (принципы детерминизма); все предметы и явления находятся в состоянии движения, развиваются и изменяются (принципы развития).

В философии диалектического материализма важное место занимают законы диалектики: переход количественных изменений в качественные, единство и борьба противоположностей, отрицание отрицания.

Диалектико-материалистическая педагогика исходит из того, что личность есть объект и субъект общественных отношений. Ее развитие детерминировано внешними обстоятельствами и природной организацией человека. Ведущую роль в развитии личности играет воспитание, которое представляет собой сложный социальный процесс, имеющий исторический и классовый характер. Личность и деятельность человека находятся в единстве: личность проявляется и формируется в деятельности.

Философский уровень методологии педагогики сегодня представляет одну из актуальных ее проблем, попытки решения которой будут показаны в следующей главе.

§ 3. Общенаучный уровень методологии педагогики

Общенаучная методология может быть представлена системным подходом, отражающим всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности. Он ориентирует исследователя и практика на необходимость подходить к явлениям жизни как к системам, имеющим определенное строение и свои законы функционирования.

Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении. Он позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у составляющих систему элементов. Предметный, функциональный и исторический аспекты системного подхода требуют реализации в единстве таких принципов исследования, как историзм, конкретность, учет всесторонних связей и развития.

Системный подход требует реализации принципа единства педагогической теории, эксперимента и практики. Педагогическая практика является действенным критерием истинности научных знаний, положений, которые разрабатываются теорией и частично проверяются экспериментом. Практика становится и источником новых фундаментальных проблем образования. Теория, следовательно, дает основу для правильных практических решений, но глобальные проблемы, задачи, возникающие в образовательной практике, порождают новые вопросы, требующие фундаментальных исследований.

§ 4. Конкретно-методологические принципы педагогических исследований

Системный подход ориентирует на выделение в педагогической системе и развивающейся личности, прежде всего, интегративных инвариантных системообразующих связей и отношений; на изучение и формирование того, что в системе является устойчивым, а что переменным, что главным, а что второстепенным. Он предполагает выяснение вклада отдельных компонентов процессов в развитие личности как системного целого. В этом отношении он очень тесно связан с *личностным подходом*, который означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Он настоятельно требует признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. Он предполагает опору в образовании на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий.

Деятельность – основа, средство и решающее условие развития личности. Этот факт обуславливает необходимость реализации в педагогическом исследовании и практике тесно связанного с личностным *деятельностного подхода*. Его значение показал в своих работах А. Н. Леонтьев. «Для овладения достижениями человеческой культуры, – писал он, – каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную (хотя и не тождественную) той, которая стоит за этими достижениями» Вот почему, чтобы подготовить воспитанников к самостоятельной жизни и разносторонней деятельности, необходимо в меру возможностей вовлечь их в эти виды деятельности, т. е. организовать полноценную в социальном и нравственном отношении жизнедеятельность.

Деятельностный подход требует перевода ребенка в позицию субъекта познания, труда и общения. Это, в свою очередь, требует реализации *полисубъектного (диалогического) подхода*, который вытекает из того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. Полисубъектный подход основан на вере в позитивный потенциал человека, в его неограниченные творческие возможности постоянного развития и самосовершенствования. Важным при этом является то, что активность личности, ее потребности в самосовершенствовании рассматриваются неизоллированно. Они развиваются только в условиях взаимоотношений с другими людьми, построенных по принципу диалога. Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным составляют сущность методологии гуманистической педагогики.

Реализация вышеназванных методологических принципов осуществляется во взаимосвязи с *культурологическим подходом*. Культура при этом понимается как специфический способ человеческой деятельности. Являясь универсальной характеристикой деятельности, она, в свою очередь, как бы задает социально-гуманистическую программу и предопределяет направленность того или иного вида деятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов. Таким образом, освоение личностью культуры предполагает освоение ею способов творческой деятельности.

Человек, ребенок живет и учится в конкретной социокультурной среде, принадлежит к определенному этносу. В связи с этим культурологический подход трансформируется в *этнопедагогический*. В такой трансформации проявляется единство интернационального (общечеловеческого), национального и индивидуального.

В последние годы значение национального элемента в воспитании подрастающего поколения недооценивалось. Более того, прослеживалась тенденция игнорирования богатого наследия национальных культур, в частности народной педагогики. Между тем национальная культура придает специфический колорит среде, в которой функционируют различные образовательные учреждения. Задача педагогов в связи с этим состоит в том, чтобы, с одной стороны, изучать, формировать эту среду, а с другой – максимально использовать ее воспитательные возможности.

Одним из возрождающихся является *антропологический подход*, который впервые разработал и обосновал К. Д. Ушинский. В его понимании он означал системное использование

данных, всех наук о человеке как предмете воспитания и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса. К обширному кругу антропологических наук К. Д. Ушинский отнес анатомию, физиологию и патологию человека, психологию, логику, философию, географию (изучающую землю как жилище человека, человека как жильца земного шара), статистику, политическую экономию и историю в обширном смысле (историю религии, цивилизации, философских систем, литературы, искусств и воспитания). Во всех этих науках, как он полагал, излагаются, сравниваются и группируются факты и те отношения, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т. е. человека. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях». Это положение К. Д. Ушинского – неизменная истина педагогики.

Выделенные методологические принципы (подходы) педагогики как отрасли гуманитарного знания позволяют, во-первых, вычленив не мнимые, а действительные ее проблемы и тем самым определить стратегию и основные способы их разрешения. Во-вторых, это дает возможность целостно и в диалектическом единстве проанализировать всю совокупность наиболее значимых образовательных проблем и установить их иерархию. И наконец, в-третьих, данные методологические принципы позволяют получить объективные знания и уйти от ранее господствовавших педагогических стереотипов.

§ 5. Организация педагогического исследования

Под исследованием в области педагогики понимается процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях. Педагогическое исследование объясняет и предсказывает факты и явления.

Педагогические исследования по их направленности можно разделить на фундаментальные, прикладные и разработки. *Фундаментальные исследования* своим результатом имеют обобщающие концепции, которые подводят итоги теоретических и практических достижений педагогики или предлагают модели развития педагогических систем на прогнозистической основе. *Прикладные исследования* – это работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогического процесса, вскрытие закономерностей многосторонней педагогической практики. *Разработки* направлены на обоснование конкретных научно-практических рекомендаций, учитывающих уже известные теоретические положения.

Любое педагогическое исследование предполагает определение общепринятых методологических параметров. К ним относятся проблема, тема, объект и предмет исследования, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения. Основными критериями качества педагогического исследования являются критерии актуальности, новизны, теоретической и практической значимости.

Программа исследования, как правило, имеет два раздела: методологический и процедурный. Первый включает обоснование актуальности темы, формулировку проблемы, определение объекта и предмета, целей и задач исследования, формулировку основных понятий (категориального аппарата), предварительный системный анализ объекта исследования и выдвижение рабочей гипотезы. Во втором разделе раскрывается стратегический план исследования, а также план и основные процедуры сбора и анализа первичных данных.

Обоснование актуальности включает указание на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития теории и практики обучения и воспитания. Актуальные исследования дают ответ на наиболее острые в данное время вопросы, отражают социальный заказ общества педагогической науке, обнаруживают важнейшие противоречия, которые имеют место в практике. Критерий актуальности динамичен, подвижен, зависит от времени, учета конкретных и специфических обстоятельств. В самом общем виде актуальность характеризует степень расхождения между спросом на научные идеи и практические рекомендации (для удовлетворения той или иной потребности) и предложениями, которые может дать наука и практика в настоящее время.

Наиболее убедительным основанием, определяющим тему исследования, является социальный заказ, отражающий самые острые, общественно значимые проблемы, требующие безотлагательного решения. Социальный заказ требует обоснования конкретной темы. Обычно это анализ степени разработанности вопроса в науке.

Если социальный заказ вытекает из анализа педагогической практики, то сама *научная проблема* находится в другой плоскости. Она выражает основное противоречие, которое должно быть разрешено средствами науки. Решение проблемы обычно и составляет *цель исследования*. Цель – переформулированная проблема. Формулировка проблемы влечет за собой *выбор объекта* исследования. Им может быть педагогический процесс, область педагогической действительности или какое-либо педагогическое отношение, содержащее в себе противоречие. Другими словами, объектом может быть все то, что явно или неявно содержит в себе противоречие и порождает проблемную ситуацию. Объект – это то, на что направлен процесс познания. *Предмет исследования* – часть, сторона объекта. Это те наиболее значимые с практической или теоретической точки зрения свойства, стороны, особенности объекта, которые подлежат непосредственному изучению.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования определяются исследовательские *задачи*, которые, как правило, направлены на проверку *гипотезы*. Последняя представляет собой совокупность теоретически обоснованных предположений, истинность которых подлежит проверке.

Критерий *научной новизны* применим для оценки качества завершенных исследований. Он характеризует новые теоретические и практические выводы, закономерности образования, его структуру и механизмы, содержание, принципы и технологии, которые к данному моменту времени не были известны и не зафиксированы в педагогической литературе.

Новизна исследования может иметь как теоретическое, так и практическое значение. Теоретическое значение исследования заключается в создании концепции, получении гипотезы, закономерности, метода, модели выявления проблемы, тенденции, направления. Практическая значимость исследования состоит в подготовке предложений, рекомендаций и т. п.

Критерии новизны, теоретической и практической значимости меняются в зависимости от типа исследования, они зависят также от времени получения нового знания.

Логика и динамика исследовательского поиска предполагают реализацию ряда этапов: эмпирического, гипотетического, экспериментально-теоретического (или теоретического), прогностического.

На *эмпирическом этапе* получают функциональное представление об объекте исследования, обнаруживают противоречия между реальной образовательной практикой, уровнем научных знаний и потребностью постичь сущность явления, формулируют научную проблему. Основным результатом эмпирического анализа является гипотеза исследования как система ведущих предположений и допущений, правомерность которых нуждается в проверке и подтверждении как предварительной концепции исследования.

Гипотетический этап направлен на разрешение противоречия между фактическими представлениями об объекте исследования и необходимостью постичь его сущность. Он создает условия для перехода от эмпирического уровня исследования к теоретическому (или экспериментально-теоретическому).

Теоретический этап связан с преодолением противоречия между функциональными и гипотетическими представлениями об объекте исследования и потребностью в системных представлениях о нем.

Создание теории позволяет перейти к прогностическому этапу, который требует разрешения противоречия между полученными представлениями об объекте исследования как целостном образовании и необходимостью предсказать, предвидеть его развитие в новых условиях.

§ 6. Система методов и методика педагогического исследования

В соответствии с логикой научного поиска осуществляется разработка методики исследования. Она представляет собой комплекс теоретических и эмпирических методов, сочетание которых дает возможность с наибольшей достоверностью исследовать такой сложный и многофункциональный объект, каким является образовательный процесс. Применение целого ряда методов позволяет всесторонне изучить исследуемую проблему, все ее аспекты и параметры.

Методы педагогического исследования в отличие от методологии – это сами способы изучения педагогических явлений, получения научной информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий. Все их многообразие можно разделить на три группы: методы изучения педагогического опыта, методы теоретического исследования и математические методы.

Методы изучения педагогического опыта – это способы исследования реально складывающегося опыта организации образовательного процесса. Изучается как передовой опыт, т. е. опыт лучших учителей, так и опыт рядовых учителей. Их трудности нередко отражают реальные противоречия педагогического процесса, назревшие или назревающие проблемы. При изучении педагогического опыта применяются такие методы, как наблюдение, беседа, интервью, анкетирование, изучение письменных, графических и творческих работ учащихся, педагогической документации.

Наблюдение – целенаправленное восприятие какого-либо педагогического явления, в процессе которого исследователь получает конкретный фактический материал. При этом ведутся записи (протоколы) наблюдений. Наблюдение проводится обычно по заранее намеченному плану с выделением конкретных объектов наблюдения. Можно выделить следующие этапы наблюдения: определение задач и цели (для чего, с какой целью ведется наблюдение); выбор объекта, предмета и ситуации (что наблюдать); выбор способа наблюдения, наименее влияющего на исследуемый объект и наиболее обеспечивающий сбор необходимой информации (как наблюдать); выбор способов регистрации наблюдаемого (как вести записи); обработка и интерпретация полученной информации (каков результат).

Различают наблюдение *включенное*, когда исследователь становится членом той группы, в которой ведется наблюдение, и *невключенное* – «со стороны»; открытое и скрытое (инкогнито); сплошное и выборочное.

Наблюдение – это очень доступный метод, но он имеет свои недостатки, связанные с тем, что на результаты наблюдения оказывают влияние личностные особенности (установки, интересы, психические состояния) исследователя.

Методы опроса – беседа, интервью, анкетирование. *Беседа* – самостоятельный или дополнительный метод исследования, применяемый с целью получения необходимой информации или разъяснения того, что не было достаточно ясным при наблюдении. Беседа проводится по заранее намеченному плану с выделением вопросов, требующих выяснения. Она ведется в свободной форме без записи ответов собеседника. Разновидностью беседы является *интервьюирование*, привнесенное в педагогику из социологии. При интервьюировании исследователь придерживается заранее намеченных вопросов, задаваемых в определенной последовательности. Во время интервью ответы записываются открыто.

Анкетирование – метод массового сбора материала с помощью анкеты. Те, кому адресованы анкеты, дают письменные ответы на вопросы. Беседу и интервью называют опросом «лицом к лицу», анкетирование – заочным опросом.

Результативность беседы, интервьюирования и анкетирования во многом зависит от содержания и структуры задаваемых вопросов. План беседы, интервью и анкета – это перечень вопросов (вопросник). Разработка вопросника предполагает определение характера информации, которую необходимо получить; формулирование приблизительного ряда вопросов, которые должны быть заданы; составление первого плана вопросника и его предвари-

тельная проверка путем пробного исследования; исправление вопросника и окончательное его редактирование.

Ценный материал может дать *изучение продуктов деятельности* учащихся: письменных, графических, творческих и контрольных работ, рисунков, чертежей, деталей, тетрадей по отдельным дисциплинам и т. д. Эти работы могут дать необходимые сведения об индивидуальности учащегося, о достигнутом уровне умений и навыков в той или иной области.

Изучение школьной документации (личных дел учащихся, медицинских карт, классных журналов, ученических дневников, протоколов собраний, заседаний) вооружает исследователя некоторыми объективными данными, характеризующими реально сложившуюся практику организации образовательного процесса.

Особую роль в педагогических исследованиях играет *эксперимент* – специально организованная проверка того или иного метода, приема работы для выявления его педагогической эффективности. Педагогический эксперимент – исследовательская деятельность с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях, которая предполагает опытное моделирование педагогического явления и условий его протекания; активное воздействие исследователя на педагогическое явление; измерение результатов педагогического воздействия и взаимодействия. Выделяют следующие этапы эксперимента:

- теоретический (постановка проблемы, определение цели, объекта и предмета исследования, его задач и гипотез);
- методический (разработка методики исследования и его плана, программы, методов обработки полученных результатов);
- собственно эксперимент – проведение серии опытов (создание экспериментальных ситуаций, наблюдение, управление опытом и измерение реакций испытуемых);
- аналитический – количественный и качественный анализ, интерпретация полученных фактов, формулирование выводов и практических рекомендаций.

Различают эксперимент *естественный* (в условиях обычного образовательного процесса) и *лабораторный* – создание искусственных условий для проверки, например, того или иного метода обучения, когда отдельные учащиеся изолируются от остальных. Чаще всего используется естественный эксперимент. Он может быть длительным или кратковременным.

Педагогический эксперимент может быть *констатирующим*, устанавливающим только реальное состояние дел в процессе, или *преобразующим* (развивающим), когда проводится целенаправленная его организация для определения условий (методов, форм и содержания образования) развития личности школьника или детского коллектива. Преобразующий эксперимент требует наличия для сравнения контрольных групп. Трудности экспериментального метода состоят в том, что необходимо в совершенстве владеть техникой его проведения, здесь требуются особая деликатность, такт, щепетильность со стороны исследователя, умение устанавливать контакт с испытуемым.

Перечисленные методы еще называют методами эмпирического познания педагогических явлений. Они служат средством сбора научно-педагогических фактов, которые подвергаются теоретическому анализу. Поэтому и выделяется специальная группа **методов теоретического исследования**.

Теоретический анализ – это выделение и рассмотрение отдельных сторон, признаков, особенностей, свойств педагогических явлений. Анализируя отдельные факты, группируя, систематизируя их, мы выявляем в них общее и особенное, устанавливаем общий принцип или правило. Анализ сопровождается синтезом, он помогает проникнуть в сущность изучаемых педагогических явлений.

Индуктивные и дедуктивные методы – это логические методы обобщения полученных эмпирическим путем данных. Индуктивный метод предполагает движение мысли от частных суждений к общему выводу, дедуктивный – от общего суждения к частному выводу.

Теоретические методы необходимы для определения проблем, формулирования гипотез и для оценки собранных фактов. Теоретические методы связаны с изучением литературы: трудов классиков по вопросам человекознания в целом и педагогики в частности; общих и специальных работ по педагогике; историко-педагогических работ и документов; периодической педагогической печати; художественной литературы о школе, воспитании, учителе; справочной педагогической литературы, учебников и методических пособий по педагогике и смежным наукам.

Изучение литературы дает возможность узнать, какие стороны и проблемы уже достаточно хорошо изучены, по каким ведутся научные дискуссии, что устарело, а какие вопросы еще не решены. Работа с литературой предполагает использование таких методов, как *составление библиографии* – перечня источников, отобранных для работы в связи с исследуемой проблемой; *реферирование* – сжатое переложение основного содержания одной или нескольких работ по общей тематике; *конспектирование* – ведение более детальных записей, основу которых составляет выделение главных идей и положений работы; *аннотирование* – краткая запись общего содержания книги или статьи; *цитирование* – дословная запись выражений, фактических или цифровых данных, содержащихся в литературном источнике.

Математические и статистические методы в педагогике применяются для обработки полученных данных методами опроса и эксперимента, а также для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Они помогают оценить результаты эксперимента, повышают надежность выводов, дают основания для теоретических обобщений. Наиболее распространенными из математических методов, применяемых в педагогике, являются регистрация, ранжирование, шкалирование. С помощью статистических методов определяются средние величины полученных показателей: среднее арифметическое (например, определение количества ошибок в проверочных работах контрольной и экспериментальной групп); медиана – показатель середины ряда (например, при наличии двенадцати учащихся в группе медианой будет оценка шестого ученика в списке, в котором все учащиеся распределены по рангу их оценок); степень рассеивания – дисперсия, или среднее квадратическое отклонение, коэффициент вариации и др.

Для проведения этих подсчетов имеются соответствующие формулы, применяются справочные таблицы. Результаты, обработанные с помощью этих методов, позволяют показать количественную зависимость в виде графиков, диаграмм, таблиц. В педагогической науке еще много невыявленных связей и зависимостей, где есть возможность приложить силы молодым исследователям. Важнейшим условием успешного развития педагогики является тесное сотрудничество ученых и педагогов-практиков, которые, зная основные методы педагогических исследований, могут более целенаправленно изучать и анализировать свой опыт и опыт других педагогов, а также на научной основе проверять свои собственные педагогические находки и открытия.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем сущность методологии педагогики?
2. Назовите уровни методологического знания и покажите их специфику в педагогике.
3. Дайте характеристику основных современных учений, выступающих в качестве философского уровня методологии педагогики.
4. Раскройте сущность системного подхода как общенаучную методологию педагогики.
5. Назовите конкретно-методологические принципы педагогических исследований и проиллюстрируйте их конкретными примерами.
6. Какова логика организации исследования в педагогике? Дайте характеристику его этапов.
7. Раскройте содержание программы педагогического исследования.
8. В чем суть методики педагогического исследования?

9. Охарактеризуйте и проиллюстрируйте на примерах методы педагогического исследования.

Литература для самостоятельной работы

1. Бабанский, Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М., 1982.
2. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Эдин. – М., 1973.
3. Грабарь, М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М., 1977.
4. Загвязинский, В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М., 1982.
5. Ильин, В. В. Природа науки / В. В. Ильин, А. Г. Калинин. – М., 1985.
6. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования / В. В. Краевский. – Самара, 1994.
7. Садовский, В. Н. Обоснование общей теории систем / В. Н. Садовский. – М., 1974.
8. Штоф, В. А. Моделирование и познание / В. А. Штоф. – Минск, 1974.

Глоссарий

Авторитарный – основанный на слепом подчинении власти.

Антропология – наука, всесторонне изучающая биологическую природу человека.

Дескриптивный – описательный.

Детерминанта – предпосылка.

Дж. Дьюи (1859-1952) – американский философ-идеалист, педагог, один из ведущих представителей прагматизма. Отрицает объективность истины, отождествляя её с полезностью. Создатель педоцентрической теории и методики обучения.

Диалектика – наука о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления.

Инвариантный – остающийся неизменным при определенном преобразовании переменных.

Индивид – отдельный человек, личность.

Мифология – совокупность мифов, возникавших у всех народов земного шара на стадии, когда человек, не обладая развитыми способами производства и научными познаниями, чувствовал своё бессилие в борьбе с силами природы и создавал в своём воображении сверхъестественный мир.

Модель – образец (эталон, стандарт).

Монизм – философское учение, которое принимает за основу всего сущего одно начало.

Объект – предмет познания и деятельности человека, *субъекта*.

Прескриптивный – нормативный.

Психология – наука о психическом отражении действительности в процессе деятельности человека и поведении животных.

Ретроспективный – обращенный к прошлому.

Социология – наука об обществе как целостной системе и об отдельных социальных институтах, процессах, общественных группах.

Субъект – человек, познающий внешний мир (объект) и воздействующий на него с целью подчинения своим интересам.

Технология – совокупность знаний о способах и средствах осуществления тех или иных процессов

Трансформация – преобразование, превращение.

Философия – наука о всеобщих законах развития природы, общества и мышления, общая методология научного познания.

Фрагментарный – отрывочный.

Фундаментальный – основной.

Цивилизация – уровень общественного развития и материальной культуры.

Эмпирический – основанный на опыте.

Эмпирический – основанный на опыте.

Этнос – исторически возникший вид устойчивой социальной группировки людей, представленный племенем, народностью, нацией.

Глава 2

РОЛЬ МЕТОДОЛОГИИ, СВЯЗИ С ДРУГИМИ НАУКАМИ И ОБОГАЩЕНИЯ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИКИ

1. Методологические основы педагогических исследований как фактор развития педагогической теории.
2. Связь педагогики с другими науками и использование их идей о развитии человека.
3. Развитие методов исследования как условие совершенствования педагогической теории.
4. Дифференциация педагогики на отдельные научные дисциплины и расширение границ ее исследования.
5. Педагогика как теоретическая наука и педагогическая деятельность как искусство.

1. Методологические основы педагогических исследований как фактор развития педагогической теории

В предыдущей главе отмечалось, что педагогика возникла и развивается под влиянием потребностей общества в соответствующей подготовке подрастающих поколений к жизни и трудовой деятельности. На ее формирование оказывают также влияние политика и идеология общества. Но с течением времени существенное значение в ее развитии приобретают другие факторы. К ним, в частности, относятся: методология педагогики, ее связь с другими науками о человеке и совершенствование методов исследования. Какую же роль в этом процессе выполняет методология педагогики? Под методологией науки обычно понимается совокупность тех исходных философских идей, которые лежат в основе исследования природных или общественных явлений и которые решающим образом сказываются на теоретической интерпретации этих явлений.

Долгое время, будучи частью философии, педагогика развивалась и продолжает развиваться под влиянием двух основных философских концепций. Одна из этих концепций исторически связана с именами древнегреческих философов – Сократа и Платона, считавших, что решающим в развитии человека является якобы его природное предрасположение и что внешние условия играют в его формировании второстепенную роль.

Гераклит, Демокрит и Эпикур придерживались противоположного мнения, связывая формирование человека с определяющим влиянием внешних условий и обстоятельств жизни.

Эти два подхода к разработке педагогической теории имели место и в процессе ее дальнейшего развития. Следствием этого явилось то, что в педагогике до сих пор существуют противоречивые теоретические идеи по вопросам развития человека и воспитания. В то же время многие передовые педагоги (Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев и др.) выдвинули немало глубоких и научно аргументированных идей, которые существенно обогатили теорию обучения и воспитания и определили *прогрессивное направление ее развития*.

Какие же методологические послышки определяют современный подход в разработке теории воспитания и обуславливают ее подлинно научный характер? Детально эти послышки будут раскрываться в последующих главах в ходе освещения теоретических и методических основ обучения и воспитания. Сейчас же обратим внимание на важнейшие из них

Одна из методологических посылок состоит в том, что *воспитание, как и другие общественные явления, носит социально-детерминированный (от лат. determino – определяю) характер, то есть оно обуславливается потребностями общества в подготовке подрастающих поколений к жизни, отражает тенденции его развития, национальные особенности народа и т. д.* Вот почему в противоположность тем концепциям воспитания, которые по существу отрывают формирование человека от общества и сводят его к развертыванию заложенных в нем каких-то внутренних потенций, научная педагогика исследует объективные производственно-экономические и социально-политические факторы, влияющие как на воспитательную практику, так и на разработку ее теоретических основ. Именно с этих позиций современная педагогика анализирует и оценивает педагогические теории прошлого, а при разработке воспитательных проблем на каждом новом этапе социального развития общества всесторонне исследует его реальные потребности в формировании подрастающих поколений и в соответствии с ними совершенствует воспитательную теорию и практику.

Существенное значение для разработки научной теории воспитания имеет идея о том, что *источники развития человека как личности находятся вне человека, что его формирование происходит по «социальной программе», под влиянием общественной среды,* в том числе воспитания. Это не только стимулирует исследование тех социальных факторов, которые оказывают влияние на развитие человека, но и повышают роль специально организованного воспитания в формировании личности.

Весьма важным для педагогики является положение о том, что, хотя источники развития человека как личности находятся вне его, хотя он развивается по «социальной программе», тем не менее его нельзя представлять себе как пассивный продукт воздействия среды и обстоятельств. Научная педагогика исходит из признания *определяющей роли активности самой личности в собственном развитии и формировании* что, естественно, побуждает ученых к поискам способов стимулирования этой активности в процессе воспитания.

Большое значение для разработки педагогической теории имеют также идеи о том, что *вместе с совершенствованием социальных и духовных отношений в обществе совершенствуется и развивается сам человек* и что он обладает весьма богатыми возможностями, позволяющими ему улучшать свои как природные, так и личностные свойства и качества.

Нельзя не отметить и следующего методологического положения. *Подлинная наука, отражающая объективные законы общественного развития, неизбежно должна служить социальному прогрессу, утверждению человека как высшей ценности общества.* В этом смысле педагогика, разрабатывая вопросы воспитания в соответствии с объективными тенденциями развития общества, служит интересам всех людей, их духовному возвышению, обновлению и совершенствованию общественных отношений.

Указанные методологические положения, которые лежат в основе развития научной педагогики, нисколько не отрицают теоретических идей воспитания, разработанных передовыми представителями педагогической мысли прошлого. Они только подчеркивают, каким должен быть ее научный характер, и убедительно свидетельствуют о ее гуманистических, общечеловеческих основах.

2. Связь педагогики с другими науками и использование их идей о развитии человека

Исключительно большое значение в развитии педагогики имеет ее связь с другими науками. Она развивается, укрепляя и совершенствуя свою связь с философией, социологией, этикой, эстетикой, психологией, физиологией человека, этнографией, математикой и другими отраслями знаний.

О связи педагогики с названными науками речь будет идти постоянно при последующем изложении конкретных вопросов воспитания. Здесь же мы ограничимся некоторыми общими аспектами освещения этой проблемы.

Один из этих аспектов состоит в том, что педагогика заимствует и интерпретирует применительно к предмету своего исследования идеи других наук, помогающие глубже проникать в сущность воспитания и разрабатывать его теоретические основы. Так, философские идеи, как показано выше, выполняют важную методологическую роль в процессе разработки педагогической теории, помогая ученым в определении исходных позиций при исследовании педагогических явлений. Такие же методологические функции по отношению к педагогике выполняют этика, эстетика и другие смежные дисциплины. Идеи же других наук служат непосредственной основой для разработки конкретных педагогических проблем. Например, идеи логики и психологии широко используются при разработке закономерностей организации познавательной деятельности учащихся в процессе обучения. Физиологические идеи об условно рефлекторной деятельности помогают раскрывать научные основы тех изменений, которые происходят в человеке под влиянием внешних воздействий и связаны с формированием умений, навыков и привычек поведения.

Таким образом, идеи различных наук о человеке позволяют педагогике глубже и всесторонне исследовать закономерности воспитания. На это положение в свое время указывал К. Д. Ушинский. В предисловии к 1-му тому «Педагогической антропологии» он писал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» (Ушинский К. Д. Собр. соч. Т.8. С. 23.). Тем самым он обращал внимание на необходимость глубокого изучения в педагогике данных всех антропологических наук, исследующих человека.

Творческая переработка в педагогике идей других наук о воспитании человека особенно большое значение имеет в настоящее время, когда человековедение, по справедливому замечанию известного психолога Б. Г. Ананьева, превращается в одну из генеральных проблем современной науки. «Однако, – отмечал он, – существует и некоторая опасность, таящаяся в такой ситуации: поток крайне разнородной научной информации, уже сейчас превышает возможность ее своевременной переработки; некоторые из педагогических приложений гипертрофируются и противопоставляются самой педагогике, притязая на собственную теорию воспитания; возрастает дробность подходов к воспитанию и обучению, обусловленная прогрессирующей дифференциацией отдельных наук о человеке. Преодолеть такие тенденции можно лишь путем строгого отбора, организации и интеграции педагогических приложений разных наук в систему самой педагогики, путем последовательного развития ее... философских основ» (Ананьев Б. Г. Человек как предмет воспитания. – Л., 1968. – С. 30-31).

Вторым аспектом связи педагогики с другими науками является творческое использование их методов исследования. В частности, расширению методов экспериментального исследования при изучении педагогических явлений во многом способствуют такие науки, как психология, социология и др. Математика обогащает педагогику статистическими методами исследования.

Говоря о связи педагогики с другими науками, нельзя не отметить и ее обратного влияния. Например, теоретические идеи о роли воспитательного коллектива в формировании личности, фундаментально разработанные в педагогике (В. А. Лай, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко), оказали и продолжают оказывать воздействие на развитие исследований по данной проблеме в таких науках, как психология, философия, этика, социология и др.

Нельзя не подчеркнуть и другого. Как ни глубоко проникают указанные науки в различные аспекты развития и формирования личности, ни одна из них всесторонне не раскрывает сущности и закономерностей воспитания в целом, в единстве его теоретических и методических основ. Эту сложнейшую проблему решает только педагогика и переводит ее в область практического осуществления. Вот почему предметом особой гордости каждого

учителя должно служить то, что среди представителей других наук о человеке только он один, владеющий педагогическими знаниями и соответствующими методиками, в состоянии действенно воспитывать и формировать растущую личность, развивая ее интеллектуально-творческие способности, высокую духовность, мировоззрение и нравственно-эстетическую культуру.

3. Развитие методов исследования как условие совершенствования педагогической теории

Существенным фактором развития педагогической науки является обогащение и совершенствование методов ее исследования. Надо сказать, что и в этом отношении педагогика имеет значительный прогресс. Сначала она разрабатывалась на основе умозрительных философско-социологических построений, а педагогические идеи выступали как результат творческой деятельности отдельных мыслителей. Однако, начиная с XVIII века, в наибольшей мере педагогику стали обогащать те ученые, которые сочетали теоретическую деятельность с практической воспитательной работой. Это в особенности относится к таким выдающимся педагогам, как Г. Песталоцци, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, П. П. Блонский, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий и др. В XIX веке начали широко проводиться экспериментальные исследования, способствовавшие дальнейшему углублению теории обучения и воспитания. В конце XIX-начале XX века довольно широкое распространение получила *экспериментальная педагогика*, видными представителями которой были немецкие педагоги В. Лай (1862-1926), Э. Мейман (1862-1915), а также американские педагоги и психологи С. Холл (1846-1924), Э. Торндайк (1874-1949) и др.

В настоящее время педагогические исследования осуществляются с помощью целой системы разнообразных методов. К ним относятся: педагогическое наблюдение, исследовательская беседа, изучение школьной документации и продуктов деятельности учащихся, педагогический эксперимент, изучение и обобщение передового педагогического опыта, социологические методы исследования (анкетирование, рейтинг, метод компетентных оценок), методы математической статистики, теоретический анализ педагогических идей и др. Попытаемся кратко рассмотреть сущность этих методов.

Педагогическое наблюдение. Этот метод применяется практически в процессе любого педагогического исследования, что вполне естественно. Изучение педагогических явлений требует от исследователя их непосредственного наблюдения, накопления и фиксации фактического материала, относящегося к педагогической работе. К примеру, ученый присутствует на уроке и замечает, что, когда учитель излагает материал интересно, дети сидят тихо и внимательно слушают. Но даже при этом одни ученики ведут себя активно, стремятся отвечать на вопросы учителя, дополняют ответы своих товарищей, сами ставят вопросы, чтобы глубоко вникнуть в содержание урока и т. д. Другие же отличаются пассивностью, невнимательностью. Когда учитель задает им вопросы, они испытывают затруднения и не в состоянии на них отвечать. Наблюдение этих явлений позволяет исследователю делать выводы о том, что усвоение материала во многом зависит от того, какое внимание проявляют учащиеся на уроке, как они относятся к объяснению учителя. Все это создает основу для тех или других теоретических суждений, которые, однако, требуют доказательства и проверки с помощью других методов.

Исследовательская беседа. С помощью этого метода ученый выясняет отношение как воспитателей, так и воспитуемых к тем или иным педагогическим фактам и явлениям, мнение о них и тем самым пытается составить более глубокое представление о сущности и причинах этих явлений. Если, например, взять приведенные выше факты о различном поведении учащихся на уроке, то собственное суждение о причинах этих явлений исследователю целесообразно сопоставить с мнением учителя и выяснить, почему в одних и тех же условиях школьники по-разному ведут себя на уроке. Станет понятным, что внимание учащихся при восприятии нового материала зависит не только от качества и

эмоциональности его изложения учителем, но, очевидно, и от их внутреннего отношения к его изучению, которое в свою очередь может быть связано в данный момент с какими-то негативными переживаниями или с неспособностью некоторых учащихся осмысливать то, что объясняет учитель. Все это позволяет более основательно разобраться в изучаемых вопросах и подойти к тем или иным теоретическим выводам, установить научную истину.

Изучение школьной документации и продуктов деятельности учащихся. При исследовании многих педагогических явлений большое значение имеет изучение школьной документации и продуктов деятельности учащихся. Так, изучая стимулирующую роль оценки знаний учащихся на их успеваемость, нельзя обойтись без анализа классных журналов, ведомостей успеваемости за прошедшие годы обучения. Знакомство с читательскими формулярами учащихся в школьной библиотеке дает представление о том, как они читают, какие у них интересы в выборе литературы и т.д. Просмотр тетрадей для домашних работ позволяет исследователю изучить качество и содержание домашних заданий, отношение учащихся к их выполнению. Вполне понятно, что все это учитывается при разработке тех или иных вопросов школьного обучения и воспитания.

Педагогический эксперимент. Сущность эксперимента (от лат. experimentum – проба, опыт) как метода исследования заключается в специальной организации педагогической деятельности учителей и учащихся с целью проверки и обоснования заранее разработанных теоретических предположений или гипотез. Когда гипотеза или предположение находят свое подтверждение на практике, исследователь делает соответствующие теоретические обобщения и выводы.

В зависимости от целевых установок различают следующие виды экспериментов: *констатирующий, созидательно-преобразующий и контрольный*. В чем их сущность?

Констатирующий эксперимент проводится обычно в начале исследования и имеет своей задачей выяснение состояния дел в школьной практике по той или иной изучаемой проблеме. Обратимся к примеру. Если изучается вопрос о самоконтроле учащихся за своей учебной работой, то прежде всего нужно установить, в каком состоянии находится эта проблема. Вот здесь и необходимо провести констатирующий эксперимент. Он осуществляется с помощью различных методик, в частности, проведения бесед с учителями и учащимися о том, знают ли они приемы самоконтроля и как используются эти приемы. По этим же вопросам можно провести анкетирование, наблюдение за процессом подготовки учащихся к урокам, проанализировать их оценки по классным журналам и т.д. В итоге исследователь констатирует целый ряд недочетов в осуществлении учащимися самоконтроля за своей учебной работой, которые мешают улучшению успеваемости.

Если исследователь установил, что эта проблема является узким местом в работе школы, он приступает к следующему этапу исследования и проводит *созидательно-преобразующий эксперимент*. Сущность его заключается в том, что ученый разрабатывает гипотезу исследования, или, иначе говоря, теоретические основы и конкретные методические меры решения исследуемой проблемы. Если взять приведенный пример с улучшением самоконтроля учащихся за своей учебной работой, то исследователь предварительно предусматривает те конкретные меры, которые содействовали бы преодолению недостатков в осуществлении самоконтроля на практике (разъясняет сущность самоконтроля, знакомит с его приемами и формирует у учащихся соответствующие умения и навыки). Иначе говоря, он создает новую психологическую ситуацию с тем, чтобы *преобразовать* состояние дел в лучшую сторону. Если результаты оказываются эффективными, а гипотеза подтверждается, полученные данные подвергаются дальнейшему теоретическому анализу и делаются необходимые выводы о методике организации этой работы в школе.

Дальнейшим этапом исследования этой проблемы является проверка полученных выводов и разработанной методики в массовой школьной практике. Эта задача решается с помощью *контрольного эксперимента*, сущность которого заключается в применении

апробированной методики в работе других школ и учителей. Если он подтверждает сделанные выводы, исследователь обобщает полученные результаты, которые и становятся теоретическим и методическим достоянием педагогики.

Особое место в методике педагогических исследований занимает *естественный эксперимент*, создателем которого является известный русский психолог А. Ф. Лазурский (1874-1917). Суть его состоит в том, что исследователь, анализируя те или иные педагогические явления, стремится создавать педагогические ситуации таким образом, чтобы они не нарушали привычного хода деятельности учащихся и учителей и в этом смысле носили естественный характер. Вот как, например, был организован подобный эксперимент по изучению эффективности различных методик совершенствования домашнего учения школьников в шестых классах Шарпиловской средней школы Гомельского района. В одном из них классный руководитель провел ряд бесед о том, как нужно выполнять домашние задания, предъявил к учащимся соответствующие требования и усилил контроль за их учебной работой. В другом же классе эта работа проводилась несколько иначе. Кроме разъяснительных бесед о правилах выполнения домашних заданий и повышения требований к работе учащихся, с ними были организованы практические занятия, на которых их обучали выполнять домашние задания с соблюдением соответствующих правил. Потом сравнили полученные результаты, и оказалось, что во втором случае ребята быстрее улучшили свое домашнее учение. Был сделан вывод: для совершенствования учебной работы учащихся одних разъяснительных бесед и требований недостаточно, нужно также использовать метод упражнений (приучения). Сам же эксперимент проходил в естественных условиях, не нарушая обычного хода учебных занятий.

Изучение и обобщение передового педагогического опыта. Этот метод основан на изучении и теоретическом осмыслении практики работы лучших школ и учителей, успешно осуществляющих обучение и воспитание. Речь идет о том, что эмпирически (от греч. *emprigio* – опыт), то есть опытным путем, учителя нередко подходят к важным методическим улучшениям, которые зачастую не были известны в педагогике и носят инновационный характер. Если эти новшества не будут обобщены и под них не будет подведена теоретическая основа, они так и останутся достоянием одиночек. Об этом писал еще К. Д. Ушинский. Он отмечал, что для педагогической науки практический опыт имеет значение лишь тогда, когда из него выводится теоретическая мысль или обобщенное методическое положение: «Передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт» (Ушинский К. Д. Собр. соч. Т. 2. – С. 19).

Только теоретическое осмысление передового, инновационного опыта учебно-воспитательной работы позволяет включать его в систему педагогической науки. Так было, например, со школьными учебно-производственными бригадами, возникшими в конце 50-х годов в колхозах и совхозах Ставропольского края. Изучение опыта их работы позволило подвести под него психолого-педагогическую основу и сделать его важным средством политехнического обучения и трудового воспитания учащихся общеобразовательной школы.

Широкую известность приобрела инновационная деятельность таких передовых учителей и руководителей школ, как В. Ф. Шаталов, Н. П. Гузик, Е. Н. Ильин, Н. Н. Палтышев, В. А. Гербутов (Минск) и других, проявивших педагогическое мастерство в совершенствовании обучения и воспитания и стимулировавших развитие педагогической теории.

Социологические методы исследования (анкетирование, рейтинг, метод компетентных оценок). Рассмотренные методы исследования при всех их достоинствах обладают одним недостатком: с их помощью ученый получает сравнительно ограниченное количество данных, причем эти данные не носят достаточно репрезентативного (представительного) характера, так как относятся к небольшому числу школ и учащихся. Между тем нередко возникает необходимость провести массовое изучение тех или иных вопросов. Когда, например, нужно выяснить, как используют свободное время школьники, правомерно

провести *анкету* и предложить им ответить на несколько специально разработанных вопросов. Таким образом можно сравнительно быстро изучить эту проблему и опросить большое количество учащихся.

Рейтинг (оценивание) – метод исследования, когда испытуемым предлагается, например, оценить важность тех или иных нравственных качеств в развитии личности, а также поведение учащихся. Близким к нему является метод *компетентных оценок*. Суть его состоит в том, что оценка поведения, характера и других качеств учащихся дается компетентными лицами (учителями, классными руководителями, администрацией школы и т. д.). На основании этой оценки исследователь делает соответствующие выводы.

Методы математической статистики. Они используются для количественного анализа полученного в процессе исследования фактического материала. Так, в одной из школ изучалось состояние домашней работы учащихся по математике. Обнаружилось, что в четвертых классах количество учащихся, самостоятельно выполнявших домашние задания по этому предмету, составляло 80 %, в шестых – 75 %, в восьмых – 55 %. Возник вопрос: в чем причина этой тенденции? Является ли она следствием усложнения программ по математике или же причины кроются в низком качестве преподавания предмета в этой школе?

Теоретический анализ педагогических идей. Этот метод позволяет делать глубокие научные обобщения по важнейшим вопросам обучения и воспитания и находить новые закономерности там, где их нельзя выявить с помощью эмпирических (опытных) способов исследования. Попробуем разъяснить это на таком примере. Известно, что развитие личности есть процесс целостный и что все ее стороны развиваются и формируются в определенной взаимосвязи. А. С. Макаренко указывал, что человек не развивается по частям. Из этих положений был сделан вывод, что в процессе воспитания нужно заботиться о развитии всех сторон личности. И это правильно. Но было упущено другое. Целостность и всесторонность нельзя смешивать с равномерностью развития всех сторон личности. Так на основе теоретического анализа был сделан вывод о том, что, хотя процесс воспитания должен направляться на всестороннее развитие учащихся, в каждый отдельно взятый период его осуществления надо выделять отстающие стороны в их развитии и концентрировать педагогические усилия на их «подтягивании», на «выравнивании» развития личности.

Таковы наиболее важные методы исследования, применяемые в педагогике. Следует, однако, сказать, что каждый из этих методов выполняет свою специфическую роль и помогает изучению лишь отдельных сторон педагогического процесса. Для всестороннего же его изучения применяется вся совокупность рассмотренных методов исследования.

Однако ни в одной науке нет пределов для совершенствования методов исследования. Более того, всякая наука развивается благодаря внедрению новых методик исследования и модернизации уже устоявшихся методов. Это в полной мере относится и к педагогике. Она непрерывно обновляет свои методы исследования и все глубже проникает в сущность педагогических явлений и процессов. Так, применение социологических методик в педагогических исследованиях позволило обратить внимание на существование в ученическом коллективе отдельных замкнутых группировок учащихся, основанных на личных симпатиях и антипатиях, без преодоления которых коллектив не может развиваться.

Указывая на многообразие методов исследования в педагогике, необходимо отметить, что для ее развития важно сопоставление различных точек зрения, развертывание научных дискуссий и идей. В. И. Вернадский, касаясь развития философской науки, предостерегал против создания «тепличных условий» для какого-то одного, официально охраняемого направления мысли, так как это ведет к «замиранию» всякого творчества. Он подчеркивал, что свободная мысль есть основа философского творчества; она не терпит и не сносит оков.

К сожалению, в годы сталинского культа и брежневского застоя роль педагогической науки принижалась и сводилась главным образом к комментированию и «обоснованию» руководящих указаний по вопросам работы школы и образования. Это серьезно тормозило

ее развитие, сковывало творческую мысль. В настоящее время предпринимаются большие усилия к преодолению догматизма и клановости в педагогической науке, к созданию необходимых условий для продуктивных и по-настоящему творческих педагогических исследований, открывающих эффективные пути для совершенствования всей системы народного образования и перевода ее на новый качественный уровень, соответствующий современным требованиям научно-технического развития и демократизации нашего общества.

4. Дифференциация педагогики на отдельные научные дисциплины и расширение границ ее исследования

Развиваясь, всякая наука обогащает свою теорию, наполняется новым содержанием и осуществляет, если можно так выразиться, внутринаучную дифференциацию важнейших исследовательских направлений. Этот процесс коснулся и педагогики. В настоящее время понятием *педагогика* обозначается целая система педагогических наук. К числу самостоятельных педагогических дисциплин относятся:

- общая педагогика, изучающая общие закономерности воспитания, образования и обучения;
- преддошкольная и дошкольная педагогика;
- школьная педагогика;
- сурдо-, тифло- и олигофренопедагогики, изучающие воспитание глухих, слепых и умственно отсталых детей;
- частные методики преподавания различных предметов в учебных заведениях;
- история педагогики.

Вновь складываются такие части педагогики, как школоведение, педагогика семейного воспитания, педагогика детских и юношеских организаций, педагогическая инноватика. Как самостоятельные научные дисциплины разрабатываются военная педагогика, педагогика высшей школы, педагогика профтехобразования, этнопедагогика и др.

Рассматривая вопрос о дифференциации педагогики, нельзя не обратить внимания на то, что, возникнув как наука о воспитании детей, эта отрасль знания под влиянием общественных потребностей все более расширяет границы своего исследования и охватывает воспитание человека в целом, поэтому некоторые ученые уже ставят вопрос о необходимости изменения самого названия педагогики. Например, Альбин Динер – автор двухтомной работы «Очерки философии», изданной в 1964 году в ФРГ, считает, что традиционное название педагогики устарело, стало узким и неполным. Науку о воспитании он предлагает назвать антропологией (от греч. *antropos* – человек, *gogos* – вести). За рубежом начинают использовать также термин *андрагогика* (от греч. *andros* – мужчина, *gogos* – вести). В частности, в 1975 году в Варшаве вышла книга Л. Турос «Андрогогика: Очерк теории просвещения и воспитания взрослых» (Совetskая педагогика. – 1977. – № 10. – С. 143-144).

Получат ли данные названия распространение, сказать трудно, но в этих терминологических поисках находит свое убедительное подтверждение повышение роли и значения педагогики в обществе.

5. Педагогика как теоретическая наука и педагогическая деятельность как искусство

Осмысливая развитие педагогической теории нельзя не обратить внимание на то, что педагогика иной раз рассматривается как наука и искусство. Есть историческая причина подобного смешения этих терминов. В XIX веке имели хождение два понятия: педагогика и педагогия. Первое обозначало науку о воспитании, второе – относилось к практической воспитательной деятельности. Затем эти понятия слились, что и давало повод считать педагогику и наукой, и искусством. Но правильно ли это? Думается, что не совсем. Когда

речь идет о воспитании то необходимо иметь в виду, что оно имеет два аспекта – теоретический и практический. Теоретический аспект воспитания является предметом научно-педагогического исследования. В этом смысле педагогика выступает как наука и представляет собой совокупность теоретических и методических идей по вопросам воспитания.

Другое дело – *практическая воспитательная деятельность*. Ее осуществление требует от педагога овладения соответствующими воспитательными умениями и навыками, которые могут иметь различную степень совершенства и достигать уровня *педагогического искусства*. Вот почему суждение о том, что педагогика является и наукой, и искусством, нужно считать некорректным. Указывая на эту некорректность, А. И. Пискунов отмечал: «Фактически в самой этой формулировке содержится уже логическая ошибка: наука не может быть одновременно и не наукой» (Пискунов А. И. Основные проблемы и задачи исследований в области общепедагогической подготовки будущих учителей в высшей школе // Вопросы общепедагогической подготовки будущих учителей. – М., 1972. – С. 8).

С семантической точки зрения необходимо различать *педагогику как теоретическую науку о воспитании* и *практическую воспитательную деятельность как искусство*.

Весьма четко разграничивал педагогику как теоретическую науку и практическую деятельность как искусство известный преподаватель Главного педагогического института в Петербурге А. Г. Ободовский (1796-1852). В изданном в 1835 году пособии «Руководство к педагогике, или науке воспитания» он писал: «Полное и систематическое изложение теории воспитания, т.е. правил и методов, относящихся к воспитанию, называется наукою воспитания или педагогикою; употребление же теории воспитания на самом деле составляет педагогическое искусство... Кто имеет основательное и полное познание науки воспитания, тот называется теоретическим воспитателем; кто же приводит успешно правила воспитания в исполнение, т.е. в самом деле воспитывает, тот есть практический воспитатель и педагог» (Цит. по: Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / сост. П. А. Лебедев. – М., 1987. С. 261).

Однако для практической педагогической деятельности существенными являются как отличия, так и те *связи*, которые существуют между теорией воспитания и воспитательной практикой. Чтобы осуществлять действенное воспитание, учителю, с одной стороны, необходимо хорошо знать его теоретические основы, а с другой – в совершенстве владеть педагогическими умениями и навыками. Глубокие мысли об этом высказывали многие педагоги.

К. Д. Ушинский отмечал, что для успешной воспитательной деятельности нужны не только соответствующие умения и навыки, но и обстоятельные теоретические знания. Подчеркивая это, он писал: «Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом легким... Почти все признают, что воспитание требует *терпения*; некоторые думают, что для него нужны врожденная способность и умение, то есть навык, но весьма немногие пришли к убеждению, что, кроме терпения, врожденной способности и навыка, необходимы еще и специальные *знания*» (Ушинский К. Д. Собр. соч. – Т.8. – С. 11.).

Глубоко обоснованное решение вопроса о соотношении педагогического искусства и теоретических знаний в воспитании дал П. П. Блонский. Он отмечал, что для практической воспитательной деятельности одинаково нужны *умение, талант и теоретические знания*. Умения вырабатываются личным опытом, талант совершенствуется в процессе воспитательной практики, теоретические знания формируются в результате глубокого постижения сущности развития и воспитания человека и передаются в виде научных идей. «Лишь идея, а не техника и не талант, – подчеркивал П. П. Блонский, – может быть сообщена одним лицом другому, и потому лишь в виде известных идей, то есть в виде теоретической науки, может существовать педагогика» (Блонский П. П. Курс педагогики. – М., 1916. – С. 4).

Такой же точки зрения придерживался А. С. Макаренко. Он считал, что в целях осуществления действенного воспитания необходимо у каждого педагога формировать педаго-

гическое мастерство, в основе которого лежит глубокое овладение теоретическими знаниями, вдумчивое и старательное отношение к делу воспитания и творческое усвоение лучших образцов воспитательной деятельности.

Примечательно, что на огромную роль теории в различных сферах человеческой практики указывали многие древние мыслители. Древнегреческий философ Анаксгор говорил, что *только из теоретического познания проистекают свобода и плодотворность практической деятельности*. Сократ же отмечал, что каждый мудр в том, что хорошо знает. Еще большее значение приобретают теоретические знания в настоящее время, когда наука и техника вошли во все сферы жизни. Вот почему всестороннее и обстоятельное осмысление предмета педагогики и основных теоретических идей, относящихся к воспитанию, имеет огромное значение в подготовке студентов к практической профессионально-педагогической деятельности.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие методологические посылки лежат в основе развития научной педагогики?
2. Какое значение имеет связь педагогики с другими науками о человеке для разработки теории воспитания и в чем конкретно выражается эта связь?
3. Какое влияние оказывает педагогика на развитие смежных наук о человеке?
4. Как влияет совершенствование методов исследования на развитие педагогики? Какие методы исследования составляют научную базу для разработки педагогической теории?
5. Какие научные дисциплины входят в систему педагогических наук? В чем выражается расширение границ исследования педагогики?
6. В чем выражается сущность педагогики как науки и педагогической деятельности как искусства? Как трактовали эту проблему К. Д. Ушинский, П. П. Блонский, А. С. Макаренко?

Литература для самостоятельной работы

1. Бабанский, Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М., 1982.
2. Введение в научное исследование по педагогике / под ред. В. И. Журавлева. – М., 1988.
3. Воробьев, Г. В. Совершенствование процесса и структуры научного исследования в педагогике / Г. В. Воробьев; под ред. П. Р. Атутова. – М., 1985.
4. Гончаров, Н. К. Методология и методы педагогики как науки / Н. К. Гошчвров. – М., 1968,
5. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования : пособие педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара, 1994.
6. Методологические проблемы развития педагогической науки / под ред. П. Р. Атутова, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского. – М., 1985.
7. Скаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований / М. Н. Скаткин. – М., 1986.
8. Сластенин, В. А., Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин., Л. С. Подымова. – М., 1997.

Учебное текстовое электронное издание

**Орехова Татьяна Федоровна
Колмогорова Ольга Анатольевна
Жидкова Лилия Радиковна**

**ХРЕСТОМАТИЯ ПО МЕТОДОЛОГИИ И
МЕТОДАМ НАУЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Учебное пособие

0,99 Мб

1 электрон. опт. диск

г. Магнитогорск, 2015 год
ФГБОУ ВПО «МГТУ»

Адрес: 455000, Россия, Челябинская область, г. Магнитогорск,
пр. Ленина 38

ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
Кафедра начального образования
Центр электронных образовательных ресурсов и
дистанционных образовательных технологий
e-mail: ceor_dot@mail.ru