

Таким образом, исследовательское пространство проблем этносоциализации молодежи в пространстве педагогической науки сегодня описывается через процессы культурного взаимодействия, толерантного отношения, поликультурной образовательной среды. Но было бы не совсем верно поставить на этом точку, не сделав акцент на развивающемся сегодня в педагогике видении необходимости **понимания контекста жизненного пути человека**. Все чаще ученые сегодня обсуждают необходимость исследования проблем современного Детства и Юношества. Этот мир оказывается расслоенным, в нем образуются четко выделяемые социальные слои, зачастую открыто враждующие между собой. В этом полярном мире человек сталкивается порой с совсем не детскими трудностями. Именно контекст жизни человека, знание событий и жизненных итогов конкретного человека, отмечает А.С. Роботова, позволяет увидеть своеобразие индивидуально-личностной педагогики, направленной на «сотворение» самого себя, на самовосстановление себя в кризисные, подчас разрушительные и трагические эпохи развития».

Подводя итоги нашему размышлению, обратим внимание на то, что каждый исследователь выстраивает свое пространство исследования исходя из своего мировоззрения, своего уровня понимания проблемы, традиций научной школы и т.д. На наш взгляд, определение исходных позиций в понимании исследовательского пространства является важнейшим шагом на пути получения значимых научных результатов.

О роли гуманитарных методов в научно-исследовательской деятельности педагога

Закирова А.Ф.

Рассмотрение вопроса о гуманитарных и естественнонаучных, качественных и количественных методах в психолого-педагогических исследованиях требует специального обращения к общенаучным методологическим вопросам:

- об общих концептуальных схемах научного познания, которые лежат в основе исследований в любых областях - гуманитарной, естественнонаучной, знаково-символической,
- об исследовательских установках и мировоззренческой ориентации педагога-исследователя,
- о специфических особенностях гуманитарного и технократического мышления и преодолении технократизма в гуманитарных исследованиях.

Рассмотрим вопрос о выборе методов научного исследования в контексте развития культуры в целом. Прежде всего, важно отметить, что наиболее фундаментальной характеристикой современной культуры, в первую очередь, европейской, является разделение знания на естественнонаучную и гуманитарную сферы, которые имеют во многом различные исходные принципы и специфический исследовательский инструментарий.

Данная особенность характерна и для педагогической культуры, педагогического знания, которое включает в себя содержание и научно-исследовательские подходы,

с одной стороны, – антропологии, медицины, физиологии, математической статистики, информатики, то есть естественных и, так называемых, точных наук,

а с другой, – культурологии, социологии, психологии, психолингвистики, семиотики, эстетики и ряда других гуманитарных наук.

Таким образом, в конкретных исследованиях по психологии и педагогике отражаются противоречия двойственного стиля мышления, характерные для человечества на протяжении последних веков. В этой связи исследователю психолого-педагогических явлений и процессов принципиально важно чувствовать и осознавать специфические особенности и возможности во многом полярных способов объяснения, доказательства и описания реальности (по уровню заинтересованности исследователя, характеру и форме выдвигаемых научных гипотез, роли рационального объяснения и интуитивного понимания предмета, возможностям использования качественных и количественных методов исследования).

Сравним характеристики естественнонаучной и гуманитарной мировоззренческих установок, которые отражаются в характере мышления исследователя:

- если, естественнонаучный подход опирается на идею сциентизма - признания самодостаточности науки в изучении психолого-педагогических явлений, то гуманитарный подход предполагает опору в исследовании на культуру в целом, то есть не только на научное знание, но и религию, искусство, язык, здравый смысл;

• исследователь с естественнонаучной мировоззренческой ориентацией беспристрастен, а потому в его деятельности преобладает рациональная логика (такая беспристрастность, своего рода «холодность» учёного является залогом научной объективности в классическом её понимании и она действительно необходима в научной работе химика, физика и т.д.); учёный-гуманитарий же лично заинтересован и, соответственно, понимание психолого-педагогических проблем на основе интуиции, сочувствия, сопереживания, любви и веры в человека неизбежно преобладает над рациональным объяснением;

• классический естественнонаучный подход в научном исследовании носит субъект-объектный характер и ориентирован на одностороннюю активность учёного-исследователя; в отличие от этого гуманитарная установка педагога-исследователя предусматривает активную роль воспитуемого в постижении процессов его саморазвития и образования, то есть диалогичный характер субъект-субъектного взаимодействия;

• в изучении психолого-педагогической реальности с естественнонаучных позиций широко используются количественные методы исследования, а важнейшим критерием истины считается проверяемость и воспроизводимость результатов; в противовес этому гуманитарный подход, ориентируется на принципиальную новизну, неповторимость и уникальность психолого-педагогических реалий, а потому

приветствуется взаимодополнительность количественных и качественных методов исследования, при этом приоритет отдаётся общегуманитарной интерпретации в оценке результатов научного исследования.

Кроме того, в качестве специфических особенностей гуманитарного, в том числе и научно-педагогического познания, сохраняющего человеко-ориентированный характер науки, учёные называют следующие:

- включённость в объект изучения сознания самого исследователя как компонента исследуемой реальности;
- особую роль текста как феномена культуры, в котором фиксируется логика перевода мысленного содержания в знаковые формы языкового выражения;
- содержание в теоретическом обосновании большого количества вероятностных допущений;
- динамичный характер гипотезы, её вариабельность и поливариантность, открытость для дальнейшей конкретизации, ярко выраженный вероятностный характер;
- осторожность при проведении обобщений;
- минимальную аксиоматизацию, активное качественное обогащение понятийного аппарата, в который, наряду с однозначными терминами, вливаются образные средства;
- обилие положений, гипотез, законов, истинность которых может быть подтверждена лишь длительным опытом развития образования [4].

Исследователю психологических и педагогических проблем необходимо знать, что любая крайность в истолковании человека и жизненной реальности, выбор одной единственной стратегии понимания – естественнонаучной или гуманитарной – приведёт к недопустимой ограниченности в трактовке предмета психолого-педагогического исследования.

Неполнота и ущербность изучения гуманитарных феноменов с позиций естественнонаучной парадигмы проявляется в разных отношениях и прежде всего, – в безуспешности попыток подвести под общие законы и принципы процесс индивидуального развития человека, а кроме того, – в стремлении установить точные количественные критерии и методы оценки и интерпретации результатов педагогического воздействия. Нередко даже гуманистически ориентированный педагог-исследователь начинает воспринимать и интерпретировать человека и педагогическую реальность в целом преимущественно (или исключительно) через призму строгих научных категорий и через «логику исчисления». Вместе с тем богатейший мир субъективных образов, оставаясь не задетым, живёт своей отдельной жизнью в повседневности, личном жизненном опыте учёного, религии, искусстве и литературе. При этом возникает опасность внести в педагогическое исследование элементы технократизма. Важно понимать, что технократическое мышление вовсе не является обязательной и неотъемлемой чертой технического знания. Оно может быть свойственно и политике, и представителю искусства, и военному, и гуманитарии. Знаменательно, что об опасности технократической трактовки научных открытий предупреждали создатель теории информации Шеннон, создатель кибернетики Винер, один из создателей вычислительной техники Нейман, а также учёные-физики XX века, создавшие атомную бомбу (по В.П. Зинченко).

Каковы же признаки технократического мышления, таящего в себе угрозу потери гуманистической сущности науки, в том числе и педагогической?

- Прежде всего, это ущербная идея о том, что для достижения цели все средства хороши. Технократическое мышление стремится достичь цели, вырванной из жизненного контекста;
- во-вторых, примат цели над смыслом и общечеловеческими ценностями;
- в-третьих, взгляд на человека как на программируемый компонент системы, объект манипуляций, а не как свободную творческую личность;
- в-четвёртых, преобладание в деятельности учёного стремления к активному действию над стремлением к углублённому размышлению;
- и, наконец, нетерпеливость и торопливость исследователя [3].

Сохранение и усиление гуманитарной специфики психолого-педагогического исследования и преодоление технократического мышления возможно при условии видения человека в единстве его природного, социально-культурного и духовного начал, опирающегося на органичное сочетание ценностно-смыслового и логико-гносеологического подходов. Сегодня важно изучать человека во всей целостности и полноте с учётом социокультурных факторов, личности, намерений и ценностных ориентаций самого исследователя. Главными ориентирами современного гуманитарного исследования становятся гуманизм, культурные ценности, духовность.

Как средство гуманитаризации научного исследования по педагогике целесообразно применять герменевтический подход¹, который продуктивен на всех этапах и уровнях исследовательской деятельности: сбора и систематизации теоретического, эмпирического и фактологического научного материала, при выдвижении и разработке рабочих гипотез, при выборе методов теоретического и эмпирического исследования, при оценке и интерпретации результатов, в процессе языкового оформления научного текста и доказательной защиты разрабатываемых идей в научной полемике. Принципиальное отличие герменевтического подхода в исследовании состоит в том, что в соответствии с ним глубина проникновения в предмет исследования определяется не статистически, не с помощью вычисления, а обусловлена постижением индивидуальных, всегда уникальных и неповторимых проявлений человеческой субъективности. При этом делается ставка на субъективно-личностное, ценностно-смысловое освоение действительности с обращением

¹Герменевтический подход в педагогическом исследовании базируется на идеях педагогической герменевтики как методологии гуманитарного освоения социокультурных феноменов, в основе которой идея воздействия механизмов чтения и интерпретации культурных текстов на сознание и мировоззрение педагога, на способы его мышления и миропонимания.

не только к научному знанию и методам естественных наук, но и к культуре в целом, то есть к креативным возможностям языка, к искусству, религии, личному жизненному опыту исследователя.

В философии, литературоведении, в теории перевода, психолингвистике и семиотике разработаны методы и приёмы понимания и интерпретации гуманитарных феноменов. На их основе в рамках педагогической герменевтики складывается комплекс специальных исследовательских интерпретационных процедур, методов и приёмов изучения научно-педагогических и иных текстов, разнообразного фактологического материала и данных наблюдений живого педагогического процесса. В числе гуманитарных методов теоретического и эмпирического исследования следующие: биографический метод, интеллектуальный диалог с автором научного, публицистического, религиозного или художественного текста, провоцирование конфликта интерпретаций, мереологическое (взамен индуктивно-дедуктивных) умозаключение, этимологический анализ терминов и исследование на этой основе генеалогии научного знания, метафорическое моделирование, метафоризация и деметафоризация, терминологизация и ретерминологизация, соотнесения терминологизации и метафоризации, игнорирование закона исключённого третьего, рефлексивное осмысление допущенной исследовательской ошибки, сравнение и наложение парадигмального и нарративного способов описания предмета исследования, вынесение рефлексивной исследовательской деятельности во внешний план и устное проговаривание версий интерпретации научно-педагогического знания, диалог с собой и др.

Важнейшей составляющей научной деятельности, требующей наличия у учёного специальных исследовательских умений, является работа с текстами-первоисточниками. При оформлении методологического аппарата научно-педагогического исследования нередко наблюдается формализм и поверхностность, когда «удобные» теории подбираются по принципу «шведского стола». В реальной исследовательской практике неопытными учёными сплошь и рядом допускается «выхватывание» идей без учёта широкого контекста конкретного труда и наследия учёного в целом, без обращения к его автобиографии и особенностям времени создания текстов. Достаточно часто на практике интерпретация и оценка научно-педагогического наследия классиков педагогики проводятся формально, на основе сложившихся вокруг имён конкретных учёных стереотипов и ложных мифов. Вместе с тем, опора на биографический метод и метод интеллектуального диалога с классиком с привлечением материала других научных статей, а также мемуарной литературы, воспоминаний коллег-современников даёт исследователю возможность восстановить системы аргументов.

Характерно, что большинство выдающихся педагогов-классиков (Макаренко А.С., Сухомлинский, Корчак Я., Амонашвили Ш.А.) являются авторами не только знаменитых научно-теоретических трудов, но а также публицистических и художественных произведений. Данный феномен свидетельствует о значимости многомерного и продуктивности художественно-эстетического подходов в познании и преобразовании педагогической реальности.

В этой связи в гуманитарной методологии педагогического исследования актуально обращение к феномену нарратива. Нарратив (лат. *narrates* – рассказ, повествование) – повествовательный текст и фундаментальный компонент социального взаимодействия, состоящий как минимум в том, что «кто-то рассказывает кому-то, что что-то произошло» (Б.Смит); результат двух переплетённых процессов: представления фабулы и его интерпретации. В.А. Шкуратов, опираясь на идеи Дж. Брунера, выделяет ряд признаков нарратива как культурной ментальности: событийная последовательность (которая отличается от логической последовательности), безразличие к подлинности (вместо этого – создание правдоподобия), согласование отклонения (случая) и нормы, драматизация события, «двойной ландшафт», который означает, что внутри нарратива содержится противопоставление реального и вымышленного. Автор подчёркивает, что «у нарратива масса заслуг перед цивилизацией, и главное – что он отстаивает уникальность каждого человеческого существа, не упуская его из общечеловеческой связи» [5].

Расширение поля текстологического анализа способствует достижению исследователем глубины в интерпретации педагогических идей, большей доказательности, преодолению упрощенчества в постижении педагогической диалектики и сложной инструментальной образовательных систем. Приближение к более глубокому пониманию предмета исследования достигается при наложении идей, воплощённых в классических научных текстах, построенных по парадигматическому принципу (обычно в них упорядоченно представлены родо-видовые отношения, отношения причины и следствия, описаны закономерные устойчивые связи изучаемых явлений и процессов), с идеями и образами, содержащимися в нарративных (повествовательных) текстах (в которых содержатся ценные сведения о времени, месте, условиях, обстоятельствах и других характеристиках исследуемой реальности). Такого рода интертекстуальная накладка (аппликация) гуманистических идей представлена в научно-теоретическом, публицистическом и художественном творчестве многих известных педагогов.

Большим креативным потенциалом, который слабо используется в практике научно-исследовательской деятельности, обладает метафоризация. Обращение к педагогическим метафорам в научном творчестве педагога отнюдь не связано исключительно с оформлением результатов и популярным их описанием. Педагогическая метафора должна интересовать учёного, прежде всего как исследовательская модель. История развития наук, как так называемых точных, так и гуманитарных доказывает, что метафора – не столько языковое украшение, сколько ведущий способ мышления и инструмент аргументации, характеризующийся мощным эвристическим эффектом (вспомним ключевые понятия естественных наук, имеющие метафорический характер: «растительная клетка», «электрический ток», «электрический заряд» и др.; в своё время физиолог И.П. Павлов признавался, что созданию его теории условных рефлексов предшествовало не только опытно-экспериментальное и теоретическое изучение вопроса с привлечением специального инструментария, но и осмысление учёным метафоры «телеграфная связь», в которой в свёрнутом виде образно воплотилась идея передачи нервных импульсов). Между тем, как точно выразился академик С. Капица, расстояние между типом

мышления учёного естествоиспытателя и художника не так велико, как это представляют. Педагогические метафоры способны структурировать проблемы и намечать способы их разрешения. В этой связи в исследовательской деятельности педагога целесообразно, наряду со структурно-логическим, осуществлять метафорическое моделирование. При этом исследовательская метафора в некоторых случаях выполняет роль протогипотезы (предгипотезы), которая способствует установлению межфреймовых связей, разрушению стереотипов понимания педагогических явлений и даже порой символизируют смену мировоззренческих парадигм обучения и воспитания (как например, метафоры «формирование» и «развитие» в психологии и педагогике).

Гуманитарный характер научно-педагогического исследования определяет и специфику применения отдельных методов теоретического исследования. Так, методологическая грамотность требуется в осуществлении на основе выявленных научных фактов операции умозаключения. Благодаря системе обобщённых значений языка науки исследователь имеет возможность, опираясь на слова как средство абстракции и обобщения, делать логические выводы, не обращаясь каждый раз к данным непосредственного, чувственного опыта. Однако оперирование обобщёнными значениями языка вынуждает обращаться к однозначным терминам, избегая многозначности образных, эмоционально окрашенных языковых выражений, что влечёт за собой ослабление субъективно-личностного и собственно гуманитарного начал интерпретации. Такого рода рациональное постижение знания традиционно осуществляется на основе силлогизма - аппарата логического мышления, позволяющего делать вывод только из данной системы логических связей, не опираясь на дополнительные материалы конкретного уникального опыта. В результате формулируется вывод, который делается на основании общего правила, что закономерности, которые справедливы по отношению ко всей категории объектов, должны распространяться на все объекты, относящиеся к этой категории. Логические матрицы позволяют получить новые знания с помощью языка рациональным путём из систем обобщений на основе анализа логических фигур типа «целое - часть», «род - вид» и отношений «причины и следствия» и т.д.

Характерно, что в силлогизме имеются две посылки, которые связаны между собой не только прямой последовательностью, но гораздо более глубокими логическими отношениями. Исследовательская практика подтверждает, что при интерпретации педагогической реальности и знаний о ней требования формальной логики могут быть выдержаны с большим трудом в силу уникальности педагогических явлений и субъективного характера педагогической деятельности. А. С. Макаренко блестяще доказал в своём творчестве практически и обосновал теоретически, что в педагогическом явлении нет простых зависимостей, здесь менее всего возможна силлогистическая формула, «дедуктивный короткий бросок».

Совершенно очевидно, что понимание педагогической действительности исключительно на основе силлогического мышления чревато формализмом и не застраховано от ошибок. Необходимо не допустить форсированной (не осмысленной!) категоризации, словесного фетишизма, которые приводят к порождению *симулякров* - языковых знаков, предельно обособленных от реалий и живущих отдельной жизнью. В реальной исследовательской практике учёные-гуманитарии нередко пытаются приобщиться к науке на уровне терминологических ритуалов. Нередко в желании «онаучить» текст, они поспешно навешивают ярлыки типа «система», «структура», «иерархия», «элемент», «модель» и пр., не заботясь о том, чтобы научно-познавательный и бытийный планы исследования органично сочетались. Так, к примеру, зачастую не принимается во внимание генетическая общность противопоставляемых явлений, например, «социальное» наивно понимается только как «коллективное», как наличие множества людей и формально отделяется от «личностного» и пр.

Накопление, систематизация, инвентаризация педагогического опыта, воплощённого в знании и оформленного в языке, закономерно приводит к обобщению значений, преимущественно отвлечённому отражению мира. В связи с этим взамен индуктивно-дедуктивных обобщений и умозаключений, взамен типизации и подведения под множества возникает потребность в проведении обобщений особого типа - мереологических обобщений и мереологических умозаключений, основанных на выделении в предмете чрезвычайного, самобытного, его идеализации и переносе свойств части на целое. При этом герменевтическая логика основана на учёте не только рационально и психологически осознаваемых ориентиров обобщения, но и индивидуального бессознательного, когда происходит прорыв в понимании научно-практической проблемы, принятие парадоксального («перпендикулярного») решения и выработка нестандартных гипотез, в рождении которых также участвуют интуиция, профессиональный и общекультурный опыт исследователя.

Собственно гуманитарным методом проникновения в содержание научного знания является этимологический анализ используемых терминов, который способствует установлению генеалогии педагогического знания.

В качестве одного из специальных герменевтических приёмов, способствующих стимулированию рефлексивных механизмов научного творчества, выступает приём рефлексивного осмысления исследовательской ошибки. При обнаружении ошибки - самостоятельном или с помощью консультантов и оппонентов - полезно провести специальный рефлексивный анализ. С гуманитарных позиций ошибка как субъективно-личностное проявление достойна специального внимания исследователя, вполне возможно, что под видом ошибки скрывается интуитивная подсказка. Так, например, в случае, когда обнаруживается некорректность в проведении классификации (нерегулярность, потеря единого основания деления, неправомерное включение понятий в однородный ряд), исследователю целесообразно отнестись с доверием к себе, попытаться найти причины ошибки, которые часто находятся в сфере бессознательного. Если удастся вербализовать результаты самоанализа, у исследователя появится возможность совершить новый продуктивный ход в изучении предмета: например, изменить основание классификации, или, наряду с ней, построить качественно новую, а затем попытаться их соотнести, и таким образом увидеть многомерные, объёмные отношения изучаемых феноменов.

Вообще при работе с педагогическим материалом приобретает научно-педагогическая рефлексия приобретает принципиальную важность. По нашему убеждению, глубину и меру проникновения в изучаемый предмет характеризуют обратимость и переключаемость мышления педагога как спиралевидное поступательное движение в процессе истолкования педагогического знания. В этих целях при работе с теоретическим и эмпирическим материалом полезно осуществлять трансформацию текстового научного материала: осознанно осуществлять жанровую переработку научного текста в направлениях: «обытовления» эстетизации, «онаучивания» и пр.; интерпретировать текстовый материал с позиций различных субъектов педагогического процесса; в процессе работы над педагогическим материалом сравнивать парадигмальный и нарративный (повествовательный) способы его описания. Таким образом, данный подход делает ставку на циркулярность и обратимость мышления. Диалог с самим собой в самых разных формах через самопонимание закономерно выводит исследователя к выработке «персонального знания».

В гуманитарно ориентированной научно-исследовательской практике педагогов представлены различные варианты применения герменевтического подхода. Анализ содержания и типов аргументации выдвинутых педагогами-исследователями научных гипотез по показателям, характеризующим субъективно-личностный, содержательный, процессуальный и контекстуальный аспекты анализа и интерпретации теоретического и эмпирического научного материала, свидетельствует, что исследовательской деятельности аспирантов, прошедших курс обучения методологии на основе герменевтических технологий, свойственны следующие особенности:

- расширение контекстуального поля исследования, включение теоретических идей и эмпирического материала в разнообразные системные связи и новые контексты: личный, общефилософский, общекультурный, религиозный, эстетический;
- проявление способности переходить от одного контекста к другому; самостоятельность суждений исследователей и независимость от авторитета авторов, свобода в обращении с авторскими концепциями, сочетающаяся с отсутствием категоричности и терпимостью к иным трактовкам;
- проявление тенденции осмысливать научный материал в субъективно-личностном контексте с привлечением дополнительных сведений: биографии автора, специфики времени, места, социальной ситуации;
- преобладание диалогического характера интерпретации научного материала над монологическим, тенденция развивать и совершенствовать авторскую концепцию, сотворчество на основе спора с автором, диалога, характеризующегося аргументированной поддержкой или аргументированным опровержением его идей;
- преимущественное выдвижение научных версий, носящих открытый характер, тенденции к выдвижению серии версий;
- сочетание в исследовании проективного и рефлексивного начал; большая часть исследователей рефлексивно «помещают себя» внутри педагогического контекста, сочетая исследование текста с самопознанием и обращением к собственному жизненному опыту;
- актуализация диагностической, прогностической и эвристической функций языка педагогики и образования как фактора осмысления реальности;
- продуктивное использование креативного потенциала педагогических метафор, выполняющих роль исследовательских моделей.

Практическая реализация в исследовательской деятельности гуманитарного подхода с использованием герменевтических техник способствует актуализации эвристического потенциала педагогической методологии, усилению гуманистической и общекультурной значимости педагогического поиска и расширению его прогностических возможностей.

Методы и приёмы интерпретации педагогических текстов, многократно опробованные в процессе профессионального обучения студентов, исследовательской деятельности аспирантов и докторантов, а также в практике профессионального самообразования педагогов, подтверждают свою жизнеспособность и конструктивные возможности, так как содействуют глубоко личностному освоению педагогических идей, активному формированию установок гуманистического сознания и поведения, развитию общей и профессиональной культуры.

Литература

1. Бермус А.Г. Введение в гуманитарную методологию. М.: «Канон+РООИ»Реабилитация», 2007. – 336 с.
2. Закирова А.Ф. Методы педагогической герменевтики как средство гуманитаризации педагогического знания // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2009. - № 1 (58). С. 3 – 13.
3. Зинченко В.П. Рассудок и разум в контексте развивающего образования // Человек. – 2000. - № 4.
4. Курлов В.Ф. Поиск нормативно-оценочных аргументов при проведении исследования в школе // Методология и методика педагогического исследования. – СПб., 2000. – С.68-73.
5. Шкуратов В.А. Историческая психология. – М.: Смысл, 1997. – 505 с.

Современные педагогические технологии в науке и практике

Суртаева Н.Н.

«Я уверена, что мы только начали и изобретать новые организационные формы, которыми наполнится XXI век. Чтобы быть ответственными изобретателями и первооткрывателями, нам требуется смелость отпустить старый мир, отказаться от большей части того, что ценили, от наших понятий о том, что работает, а что нет. Мы должны научиться видеть мир по-новому. По известному выражению Эйнштейна, «никакую проблему нельзя решить, находясь на том же уровне сознания, при котором она возникла».

Маргарет Уитли (2011)

О педагогических технологиях, особо интенсивно в России, ведется речь с 90-х годов прошлого столетия, период, когда в качестве целевой установки реформирования образования была обозначена гуманистическая