

Закирова А. Ф.

Тюмень, Тюменский государственный университет

ГИПОТЕЗА КАК ИНСТРУМЕНТ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье охарактеризована гипотеза как системообразующий элемент в структуре научного исследования и инструмент концептуализации научного знания. Дополнены и углублены имеющиеся в науке знания о функциях гипотезы и содержании процесса гипотезирования, имеющего пролонгированный, сквозной, проективно-рефлексивный характер. Представлена типология ошибок гипотезирования, которая, выступая предметом направленной рефлексии, может являться ориентиром в коррекции смыслообразования в процессе научного поиска. Обоснованы возможности герменевтического подхода в стимулировании процесса научно-педагогического гипотезирования.

Ключевые слова: гипотеза, гипотезирование, концептуализация педагогического знания, ошибки гипотезирования, направленная рефлексия, герменевтический подход, обратимость мышления

Гипотеза — системообразующий элемент в структуре методологического аппарата научно-педагогического исследования. В процессе гипотезирования — выдвижения, верификации, конкретизации и совершенствования гипотезы — осуществляется концептуализация педагогического знания, т.е. его систематизация, наделение теоретическим смыслом начальных представлений исследователя о педагогических феноменах, явлениях и процессах.

Специальное исследование свидетельствует, что методологический потенциал научной гипотезы как инструмента познания в полной мере не исследован и не актуализирован. В исследовательской практике процесс выдвижения гипотезы в ряде случаев проводится формально, как методологический ритуал, а сама гипотеза нередко превращается в декоративный атрибут введения диссертации или исследовательского проекта. Значительная часть исследователей демонстрирует примитивный опыт работы с рабочей гипотезой, которая «не работает» как инструмент прогнозирования, аргументации и смыслообразования.

На базе ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» и Тюменского научного центра РАН проводится масштабное исследование по теме «Формирование исследовательских компетенций обучающихся в системе многоуровневого университетского психолого-педагогического образования и повышения квалификации

педагогических кадров». В контексте данной темы осуществляется комплексное практико-ориентированное изучение методологических резервов повышения качества научных исследований по ряду направлений, в том числе: эвристическая природа научно-педагогического гипотезирования; ошибки гипотезирования как предмет рефлексии педагога-исследователя; взаимодополнение классических методов научного познания и исследовательских методов педагогической герменевтики в процессе гипотезирования.

Методология опирается на деятельностно-личностный подход к изучению исследовательской деятельности педагога с учетом единства деятельности и сознания педагога-исследователя; на культурно-историческую концепцию с акцентом на гуманитарные аспекты научно-педагогического поиска и ценностно-смысловое содержание процесса выработки научно-педагогических гипотез, с привлечением герменевтического подхода, опирающегося на знаково-символическую природу познания и категории «понимание», «осмысление», «интерпретация», «диалог», «текст». Таким образом, мировоззренческими ориентирами изучения педагогического гипотезирования являются идея гуманитаризации методологии педагогического исследования и принцип совмещения логико-гносеологического, ценностно-смыслового и интерпретативного планов научного поиска.

Традиционно к гипотезе как форме становящегося теоретического знания предъявляются требования содержательности, обоснованности, неочевидности, логической непротиворечивости, верифицируемости; в качестве функций, реализуемых в научном исследовании, классически выделяются описательная, объяснительная и прогностическая. В настоящем исследовании сделана попытка дополнения и углубления имеющихся в гносеологии и методологии научного исследования сведений об эвристической природе, функциях гипотезы, процессуальной стороне гипотезирования и способах его стимулирования. В нашем понимании гипотеза как системообразующий элемент методологического аппарата исследования, являясь фокусом концептуализации знания, многомерным инструментом координации и коррекции поисковой деятельности, реализует, помимо названных функций, функции регуляции, управления, диагностики и рефлексивно-аналитической самодиагностики исследовательского процесса.

Базируясь на критике методологической концепции индуктивизма, мы дополнили гипотетико-дедуктивный метод идеей пролонгированного сквозного гипотезирования, которое в педагогическом исследовании осуществляется на всем протяжении теоретической и опытно-экспериментальной деятельности, направляет смысловую координацию элементов методологического аппарата исследования

(обоснования актуальности, противоречий, объекта, предмета и т.д.), обеспечивая не линейную кумуляцию смыслов, а трансуровневую концептуализацию теоретических и опытно-экспериментальных данных.

Типичные варианты структуры научно-педагогической гипотезы задаются категориальными цепочками: сущность явления — его содержание — процесс — результат; педагогические цели — мотивы — содержание — методы — форма — результат — критерии оценки; причина — следствие и др.). Однако возможны и иные модификации гипотез, архитектура которых обусловлена спецификой разрабатываемой идеи, методологическими установками исследователя, особенностями его модельного мышления и творческой индивидуальностью.

В рамках рассматриваемого подхода особого внимания заслуживает феномен ошибки гипотезирования, продуктивность которого кроется в противоречивой сущности ошибки, в которой сталкиваются норма и самобытность, знание и незнание, общепризнанное и индивидуальное, дискурсивная логика и фантазия. Специальное исследование ошибки гипотезирования позволяет заглянуть во внутренний мир исследователя и увидеть процессуальную сторону его интеллектуальной деятельности. Систематизация ошибок в выдвижении гипотез позволила разработать их типологию, включающую ошибки сущностного характера, связанные с потерей функционального назначения гипотезы, которая выдвинута формально и имеет декоративное назначение; содержательные ошибки, при которых педагогическое содержание подменяется общепризнанным, социологическим, экономическим, культурологическим; структурные ошибки, вызванные несбалансированностью методологического, теоретического и практико-методического компонентов гипотезы; процессуальные ошибки, обусловленные статичностью, «законсервированностью» гипотезы, при этом в ходе исследования отсутствует поэтапный циркулярный возврат к выдвинутым предположениям (к «забытой» автором гипотезе); ошибки несоответствия научного инструментария мировоззренческим установкам исследователя; ошибки теоретизации, при которых исследователь совершает поспешный индуктивный скачок от эмпирических данных к теории; отсутствие или нарушение согласованности (связи, валентности) гипотезы с другими компонентами методологического аппарата: проблемой, противоречиями, объектом, предметом, характеристиками новизны, защищаемыми положениями; функциональная ограниченность гипотезы, ослабленность ее объяснительной, регулятивной и диагностической функций; разнообразные логические ошибки.

Наш опыт свидетельствует о чрезвычайной продуктивности использования знаний о гносеологической природе ошибок гипотезирования и их типах в качестве учебного материала в процессе методологической подготовки педагогов-исследователей: магистрантов, аспирантов, докторантов.

Рефлексивная природа гипотезирования закономерно связывает данный процесс с гуманитарными интерпретативными практиками активного смыслообразования. Продуктивным средством стимулирования гипотезирования является дополнение классических методов научного исследования, опирающихся на рациональную диалектическую логику, методами педагогической герменевтики и интерпретационными техниками, которые ориентированы на качественное исследование гуманитарных феноменов (текстов — в широком и узком понимании) с обращением к интуиции, субъективному миру исследователя, в котором присутствуют, наряду с научными представлениями о типическом, также образы культуры, искусства, повседневности и индивидуальные жизненные впечатления, участвующие в смыслообразовании. В ряду этих методов: метафорическое моделирование при выдвижении гипотез, сопоставление и аппликация метафорических и структурно-логических моделей исследуемых процессов; выдвижение — наряду с индуктивно-дедуктивными и дедуктивно-индуктивными — умозаключений и обобщений мереологического типа, ориентированных не на типизацию, а на выделение в гуманитарных явлениях и процессах чрезвычайного и особенного [2]; совмещение и креативное комбинирование разнородных форм структурирования и вербализации научного материала: с одной стороны, парадигм (представленных в научных текстах с описанием законов и устойчивых причинно-следственных зависимостей), а с другой, — нарративов; кроме того, биографический метод, этимологический анализ терминов, терминологизация и ретерминологизация и другие интерпретативные практики.

Мощным смыслообразующим потенциалом обладает следование правилу циркулярной логики в пролонгированном гипотезировании, предусматривающем возврат на каждом этапе исследования к положениям гипотезы. Такая логика, основанная на обратимости мышления, предполагает перевод мысленного содержания поисковой деятельности в текстовую форму и спиралевидное движение интерпретации: от педагогических явлений — к научным фактам и в обратном направлении, от теории — к практике, от научных понятий — к образам повседневной педагогической реальности при сочетании проектирования и рефлексии, перспективы с ретроспективной научного поиска.

Интеграция в процессе методологической подготовки исследователей научных данных о природе ошибок гипотезирования и активное применение гуманитарных герменевтических техник способствует усилению рефлексивного, субъективно-личностного и ценностно-смыслового компонентов учебной и научно-исследовательской деятельности педагогов. Представленные методологические подходы, процедуры и технологии многократно опробованы в практике постоянно действующего в Тюменском госуниверситете Урало-Сибирского методологического семинара для аспирантов, докторантов и соискателей (основан в 2003 году акад. РАО В. И. Загвязинским) [1]. Опыт доказывает, что механизмы смыслообразования, освоенные педагогами-исследователями в процессе постижения эвристических механизмов научного поиска, экстраполируются в условия обновленного образовательного процесса. Есть основания утверждать о перспективности интегрированного освоения методологии научного исследования и методологии образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Загвязинский В. И., Закирова А. Ф.* О нормативном регулировании и формировании методологической культуры педагогов-исследователей // *Образование и наука.* 2013. № 5 (104). С. 3–16.
2. *Кузнецов В. Г.* Герменевтика и гуманитарное познание. М.: МГУ, 1991. 192 с.