

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТА

**И. И. Соколова,
М. Н. Кожевникова,
А. Н. Шевелев**
(Санкт-Петербург)

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ НАУКИ

В статье представлены результаты исследований сотрудников лаборатории методологии и прогнозтики развития педагогического образования Института педагогического образования и образования взрослых РАО, отражающие анализ сложившихся актуальных направлений методологии изучения педагогического образования и характер ее изменения.

Если предметом исследований является такой сложный феномен, как педагогическое образование в его институциональном, системном, процессуальном, содержательном, результативном и прогностическом аспектах, то выбор методов исследования может быть чрезвычайно широк и зависеть от парадигмального поля, задач исследования, исследовательской позиции автора. В общем случае можно говорить о целесообразности использования междисциплинарных методов, гуманитарных подходов, системного видения явлений и процессов, сочетания теоретических и эмпирических методов исследования.

Исследования в области гуманитарных наук целесообразно начинать с этимологического анализа основных понятий того или иного исследования, выражающих его специфику и методологические основания, поэтому нашей исследовательской группой первоначально был осуществлен анализ словарных изданий, посвященных понятийному аппарату педагогики и педагогического образования, раскрыты общие требования к педагогической терминологии, выявлены тенденции отбора и структуризации понятий, обоснованы основные принципы разработки логической структуры понятийного ряда тезауруса педагогического образования. Среди последних – принцип аспектной чистоты, указывающий на многообразие сторон отношений раз-

вивающегося педагогического объекта и отражающий объективные и субъективные источники многоаспектных понятий; принцип предметной определенности, утверждающий относительную устойчивость понятийного аппарата педагогического исследования, и др.

Наш анализ методологии исследований педагогического образования охватил важнейшие аспекты: исторический и философский. В историческом педагогическом исследовании были выделены следующие виды подходов: подходы-уровни: макро- и микроистории, паритетный, приоритетный, конкретно-исторический и актуализирующий (данные подходы показывают цель и область изучения прошлого); подходы-дискурсы: социокультурный, кросс-культурный и автономно-педагогический (показывают факторы влияния на развитие образования); подходы-методы: системно-структурный, историко-генетический (используются при поиске констант на материале длительного хронологического периода и т.д.); подходы-акценты: аксиологический, парадигмальный, культурологический, антропологический (используются при моделировании).

К основным методам историко-сравнительного исследования системы педагогического образования традиционно относят: 1) историко-сопоставительный анализ, предполагающий классификацию и систематиза-

цию результатов предыдущих исследований по истории педагогического образования; 2) типологизацию и ретроспективное моделирование развития системы педагогического образования (моделей базовой профессиональной подготовки педагогов, идеалов и профессиограмм педагога в различные периоды, возможностей профессионального совершенствования, факторный анализ статуса и значения педагогической профессии в обществе); 3) историко-категориальный анализ развития теории педагогического образования и его сопоставление с состоянием и тенденциями развития педагогической практики для определения их соответствия в различные исторические периоды; 4) историко-системный и историко-сравнительный (диахронное сопоставление периодов) анализ факторов эффективной деятельности системы педагогического образования; 5) генерализацию общих тенденций исторического генезиса педагогического образования на основе анализа дискретно рассматриваемых ситуаций различных исторических периодов и синтеза генетически рассматриваемого процесса.

Историко-педагогические исследования опираются на выявление традиций и инноваций. Традиции педагогического образования рассматриваются как неперемный методологический компонент содержательного анализа перспектив его развития, наряду с государственной политикой в области педагогического образования, его современным состоянием, сравнением национальной системы педагогического образования с системами педагогического образования других стран, состоянием теории педагогического образования.

Традиции педагогического образования понимаются как долговременные (устойчивые), сформировавшиеся исторически тенденции его развития на каждом историческом этапе, в которых возможно выявление инвариантного «ядра» и вариативной «оболочки», имеющей преходящий, изменяющийся характер. Можно говорить о методологическом «зонировании» содержательных областей при прогнозировании развития педагогического образования: зоне прошлого (традиций) национальной педагогической культуры, когда любые попытки насильственного преобразования «ядра» традиций вернут под новыми именами устойчивое и

свойственное этой традиции содержание; зоне настоящего (бытия) педагогического образования, где задается выбор путей дальнейшего его развития, вступающий во взаимодействие с «ядром» традиций; зоне будущего, прогноза возможных путей дальнейшего движения системы, его перспектив и рисков.

Дореволюционный и советский этапы изучения истории педагогического образования в России показывают, что оно производилось преимущественно в рамках системно-структурного подхода. Он предполагал рассмотрение исследуемого объекта как системы управляемых институций. В рамках этого подхода производилась условная остановка исторического времени, позволявшая описать педагогическое образование вне связи с предыдущими этапами развития и внешним контекстом.

Другим методологическим подходом является историко-генетический, предусматривающий макроисторическое исследование масштабных объектов в их историческом развитии. Его достоинством выступает возможность определить наиболее общие тенденции развития исследуемого объекта. Историко-генетический подход является единственной возможностью определения долговременных исторических доминант, векторов движения от прошлого к настоящему. Когда такие доминанты определены, научно-педагогическое сообщество получает своеобразную матрицу для диахронного сравнения реалий прошлого и современности.

Вне анализа долгое время оставались социокультурные (средовые) факторы развития педагогического образования, неформальное педагогическое образование, значение которого не стоит недооценивать ни в прошлом, ни на современном этапе. Восполнить эту лакуну способен средовой подход, ключевой дефиницией которого выступают эмоционально-коммуникативные характеристики педагогической профессии как результата педагогического образования (отношение к профессии, осознание педагогом своей профессиональной миссии, рефлексия себя в профессии). Исследования в таком ключе только начинают появляться в историко-педагогической науке.

Современный этап развития педагогического образования связан с принципиально новыми условиями «общества риска», неоп-

ределенности прогнозных сценариев будущего, с их многообразием и вариативностью. Сегодня все чаще говорят о непрерывном характере современного педагогического образования, которое должно продолжаться на протяжении всей профессиональной биографии педагога. Учитывая многообразие его путей, перспективным представляется использование в исторических исследованиях историко-феноменологического подхода, когда изучение индивидуальных профессиональных биографий и идеальных образов педагогов прошлого позволяет наметить возможные варианты их ретроспекции на современном этапе. Историко-феноменологический подход применим к тем объектам исследования, которые представляют сочетание уникального многообразия, но в дальнейшем требуют типологизации и обобщения. Феноменологическое выявление уникальности, своеобразия, высших достижений деятельности при условии включения их в более широкий контекст репрезентативной выборки «историй» других аналогичных объектов позволит создать пусть и принципиально незавершенный, но более достоверный, чем системные (формальные) варианты, образ педагогического образования в прошлом.

В поиске путей развития педагогического образования в интегрированном пространстве современного мира при анализе исторических альтернатив образовательных систем плодотворны процедуры синергетического подхода. Развитие педагогического образования в России мы рассматривали как процесс его трансформации из кибернетического управляемого в саморегулирующийся функциональный системный объект. С позиций синергетической парадигмы анализировались свойства саморазвивающихся открытых педагогических иерархических систем, составляющих один из основных компонентов феномена «педагогическое образование». Большое значение в связи с этим приобретают внешние и внутренние факторы, влияющие на развитие такой системы, исследование ее взаимодействия с другими системами, их история.

В сфере прогнозтики в настоящее время достаточно широко используются монографический метод как метод теоретического анализа в едином логико-монологическом плане целостных, относительно самостоятельных систем, а также метод экстраполяции,

предполагающий распространение педагогических закономерностей или тенденций, наблюдавшихся в определенном временном интервале (его называют базовым), на другой временной интервал (прогнозный). Метод экстраполяции используется в педагогическом прогнозировании в сочетании с методами экспертных оценок, моделирования. Метод экстраполяции может занимать то доминирующее, то второстепенное значение, в зависимости от этапа прогностического исследования, информационного массива, цели и содержания разработки.

Научное предвидение педагогических процессов, явлений, предполагаемых результатов исследований возможно на основе использования не только математической, но и описательной (качественной) экстраполяции. Достоверность научного исследования с применением метода экстраполяции обуславливается содержательным анализом, в ходе которого проводится углубленное изучение сущности рассматриваемого явления, устанавливаются причинно-следственные связи и отношения между его признаками, определяется возможный предел экстраполяции в соответствии с ее допустимостью.

Методы экспертных оценок позволили получить прогностическую информацию на основе выявления и обработки мнений специалистов. К наиболее употребляемым методам экспертных оценок в практике педагогического прогнозирования можно отнести: метод комиссии, метод коллективной генерации идей, метод Дельфи.

В настоящее время в практике педагогического прогнозирования эта группа методов представляет наибольшую ценность при составлении стратегических прогнозов, касающихся массовых педагогических явлений и процессов, при определении перспективной тематики научных исследований. Они могут использоваться и при составлении тактических оперативных прогнозов при решении практических задач.

Аксиологическая нагруженность современного педагогического исследования (А. А. Арламов) и педагогической практики, ценностные отношения и взаимодействия заставляют рассматривать саму методологию сквозь призму ценностных представлений и привносят изменения в ее смысл [1]. Гуманитарное познание разворачивается в пространстве разных точек зрения и подходов,

поэтому необходимо позиционироваться в этом поле, заявлять особенности своего видения проблем, это система с рефлексией. Методологическая рефлексия становится чрезвычайно важной.

Благодаря постмодерну, в исследованиях были осмыслены четыре культурных особенности, которые требуется изучать соответствующими методами и включать в технологии подготовки студентов педвузов: это побуждение (индивидуальное или коллективное); познание (целостное или аналитическое); социалингвистика (знаки внимания и дискурсы соглашения); социальная организация (взрослые и детские отношения).

В целом, постмодерн до сих пор мало осознан школой, профессиональным образованием и российской педагогикой, в частности, в аспекте методологии. Однако, если в науке модерна, вполне соответствующей индустриальному духу эпохи, методология рассматривалась как инструмент, имеющий абсолютное значение в своей объективности, то в постиндустриальную эпоху эти позиции подверглись критике. В итоге, на волне переосмыслений, ревизии программ модерна критическими мыслителями постмодерна был заметно обновлен и расширен сам арсенал исследовательских средств в социальных и гуманитарных науках. В преодоление идейной диктатуры всеобщего и единого пришли методы, нацеленные на единичное и разнообразное, в частности «исследования ситуации» (case study), дающие возможность извлечь полезные уроки из конкретных ситуаций для деятелей образования [2]. В преодоление объективизма произошло обращение к феноменологическим методам и подходам, в обиход вошло больше нарративной методологии. Гуманитарные науки в большей степени осознали собственные, не заимствованные у точных, естественных наук, методы. Так, при исследовании учительской деятельности все большее преимущество стали отдавать качественным, нежели количественным методам исследования, проявляя больший интерес к деятелям [3].

В методологии педагогических исследований сложилась ситуация, которую можно описать как «зону влияния» феноменологии. По мнению Л. Мортари и М. Тароцци [4, с. 11], в рамках одних подходов современные ученые связывают влияние феноменологии на педагогические исследования с уровнем ме-

тодов (Giorgi, 1985, 1992, 1997, 2009), в рамках других подходов – с уровнем методологии как стратегии (Creswell, 2007; van Manen, 1990), в рамках третьих – с теоретической перспективой или даже с эпистемологией (Bentz-Shapiro, 1998).

В итоге, в «зоне влияния» феноменологии оказалась группа методов, получивших название «качественных» (хотя строго выстроенными на феноменологических основаниях можно считать только методы собственно феноменологических исследований): это нарративные методы (построенные на рассказе, истории); этнографические (в педагогической сфере это исследования сообществ учителей как этнических групп); «исследования ситуаций» (case study); феноменологические методы и методы базированной теории (grounded theory, декларирующей свои позиции как сочетание количественных и качественных методов сбора данных). Исследования в русле герменевтики и в русле символического интеракционизма также активно используют феноменологические подходы.

С точки зрения философии образования, есть два главных исходных пункта феноменологического педагогического исследования: первый – субъективность (в традиционных научных исследованиях понимаемая как методологическая проблема), второй – интерсубъективность. Так понимаемые основания требуют «произвести описание живого опыта... описать свой опыт насколько только это возможно в терминах переживания конкретной ситуации или события, дать прямое описание опыта, как он есть, не предлагая причинных объяснений или обобщающих интерпретаций» [5, с. 54].

Во многих областях педагогических исследований, где требуется звучание «голоса человека» или проникновение в «глубинные уровни» человеческого существования, феноменологические принципы оказались востребованы. Их специфику в методологии исследования следует описать как появление неподдельного голоса исследуемого (для чего ведется беседа с особым вниманием к инаковости Другого) и голоса самого исследователя, представляющего скорее как заинтересованный и субъективный деятель, нежели чем незаинтересованный беспристрастный наблюдатель (так называемая «видимость исследователя в кадре»).

Встает вопрос: каково может быть современное понимание роли и рамок действия методологии применительно к педагогическим исследованиям в свете их критики, предпринятой постмодерном? В действительности, методология по праву является «сводом правил», делающих возможной саму общность ученых и обеспечивающих доверие к их исследованиям, охватывающим три группы «правил»: 1) те, которые связывают методы с соответствующей им исследовательской задачей, например, «исследование ситуации» не поможет ответить на вопрос о масштабах недовольства учащихся в рамках страны, а статистические методы не помогут разобраться в опыте недовольства учащихся; 2) те, которые определяют путь правильных выводов из очевидного или невозможность таких выводов, то есть траектории интеллектуального движения между фактами, анализом, обобщением и построением теории; 3) те, которые предписывают, какие аналитические и объяснительные концепты пригодны для исследовательской задачи и очевидных данных, что бывает связано с принятым языком и концепциями научного сообщества [6].

Однако из критики постмодерна следует извлечь уроки: пересмотреть слепую веру в

метод, которая ведет к отстраненно-инструментальному (технологическому) подходу педагогики к результату своего исследования и которая приводит в образовании к отстраненно-инструментальной позиции учителей, преподавателей. Методологическая позиция модерна, ориентированная на объективизм и абсолютизм метода (использование «правильного» метода обеспечивает «объективные» результаты), поставленная под сомнение, постепенно вытесняется аксиологическим подходом в исследовании: ориентацией исследователей на понимание и на раскрытие своих ценностей, идеалов. Смысл субъективности в том, чтобы осознать собственные ценности и отстаивать, обеспечивая их своей мыслью, – это подлинная ответственность исследователя образования. Открытые ценности дают шанс на диалог и на открытую борьбу позиций (отличную от скрытого манипулирования или подавления) и, в итоге, на сосуществование во взаимодействии.

Описанные тенденции позволяют говорить о необходимости целостного переосмысления тех методологических подходов, которые мы сегодня применяем в педагогических исследованиях.

Л и т е р а т у р а

1. Арламов А. А., Почтер В. Проблемы методологии педагогики: постнеклассический период // Педагогика. – 2008. – № 5. – С. 98–104.
2. Wallace, M. (1987). A historical review of action research: some implications for the education of teachers in their management role. *Journal of Education for Teaching*, 13(2), 97-115.
3. Kemmis, S. (1988). Action research. In J.P. Keeves (Ed.) *Educational research, methodology and measurement: An international handbook*. Oxford: Pergamon Press.
4. Mortari, L., & Tarozzi, M. (2010). Phenomenology as Philosophy of Research: An Introductory Essay. In M. Tarozzi and L. Mortari (Eds.). *Phenomenology And Human Science Research Today*. Bucharest: Zeta Books (pp. 9–56).
5. Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: SUNY Press.
6. Bridges, D. (2006). The Disciplines and Discipline of Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(2), 259-272.

