

Северин С.Н.

Методологические стратегии постнеклассического педагогического исследования

Аннотация: в статье раскрывается сущность понятия «методологическая стратегия педагогического исследования», представлена авторская классификация потенциальных методологических стратегий педагогического исследования, акцентируется внимание научного сообщества на специфике и комплементарности междисциплинарной, технологической и трансдисциплинарной методологических стратегий как методологического императива постнеклассического педагогического исследования

Ключевые слова: постнеклассическая педагогика; потенциальная полипарадигмальность; междисциплинарная, трансдисциплинарная и технологическая методологические стратегии

Для постнеклассических педагогических исследований характерна *потенциальная полипарадигмальность* – потенциальная множественность, вариативность методологических инструментов решения конкретной научно-педагогической проблемы (идеалов, *стратегий*, подходов, методов). В теории управления *стратегия рассматривается как интенция, формирующая доминанту направленности и характер усилий по развитию системы* (процесса, деятельности) во времени и пространстве, а стратегичность мышления – как способность отражать ситуацию в ее целостности и перспективах развития [6]. В контексте методологии науки *методологическую стратегию рассматриваем как систему приоритетных методологических установок* (ученого, «парадигмального сообщества», научной школы) и, как следствие, *доминантных методологических инструментов решения научной проблемы* (подход, теория как методологические основания авторской концепции; методы исследования; критериальное «ядро» оценки качества исследования). *Стратегия обуславливает тип педагогического исследования, содержательное «поле» рефлексии, приоритетный вектор, ракурс исследования объекта (предмет) и стратегическую цель, предопределяет спектр методологических инструментов, характер и диапазон научных результатов.* Методологическая стратегия является методологической нормой, интегрированной в парадигмальную модель исследования. Методологическая стратегия – это результат методологической рефлексии, методологического самоопределения (позиционирования, выбора) исследователя. Выбор стратегии сопряжен с

Выбор стратегии зависит от методологического идеала. Если педагог-исследователь является адептом естественнонаучного идеала, идеала «доказательной» педагогики (И.И. Цыркун), то, полагаем, доминирующей в данном педагогическом исследовании будет являться междисциплинарная методологическая стратегия; Если педагог-исследователь является адептом гуманитарного идеала, то приоритетной в исследовании будет трансдисциплинарная методологическая стратегия.

Полагаем возможным рассмотреть методологические стратегии в разных «системах координат» и, соответственно, дифференцировать их по разным основаниям. В зависимости от того, как «понимается», интерпретируется образовательный феномен (как социогуманитарный или как феномен технокультуры) выделяем ***гуманитарную и технологическую методологическую стратегии***. Если образование рассматривается в контексте культуры, как фактор генезиса культуры, как культурно-образовательное пространство развития человека, как «антропопрактика», как способ духовного бытия человека, то исследователь явно является адептом гуманитарной методологической стратегии и, соответственно, применяет гуманитарные «по природе» подходы: аксиологический, антропологический, культурологический, герменевтический, личностно развивающий, компетентностный, средовой, событийный, когнитивно-стилевой, онтопарадигмальный и др.

Однако образование рассматривается и с позиции ***ценностей технокультуры***: образование как система, как информационно-образовательная среда, как технология, как объект управления, проектирования, прогнозирования, экспертизы (технологии управления качеством функционирования образовательных систем; технологии развития образовательных систем с учетом трендов культуры и стратегий цивилизационного развития). Сегодня «*технологичность*» является доминирующей характеристикой деятельности человека и рассматривается как современный стиль научно-практического мышления (В.А. Сластенин). *Критериями «технологичности»* являются: *научо- и информационность*; *системность* деятельности, сильная корреляция ее цели, средств и результата; *качество* как степень соответствия результата деятельности заявленной цели; *эффективность* как степень ресурсозатратности; *управление* не только функционированием, но и *развитием* системы, управление ресурсами, кризисами, рисками; стандарты качества и *управление качеством*, проектирование, прогнозирование и экспертиза качества программ и проектов. Педагогическое исследование, которое осуществляется с позиций ***технологической стратегии***, предполагает использование технократических «по природе» подходов: системного, информационного, квалитологического, квалитетического, программно-целевого, кластерного и др. Гуманитарная и техно-

логическая методологические стратегии исследования образования связаны с *гуманитаризацией и технологизацией образования*. Как отмечает В.В. Сериков, «гуманитаризация образования должна будет органически уживаться с повышением его технологичности...» [8, с. 97].

Рассмотрим методологические стратегии в иной «системе координат». В зависимости от доминантных методологических установок (например, познание образования как целостности), содержательного «поля» и типа рефлексии («внутренняя» научно-методологическая рефлексия или «внешняя» рефлексия социокультурного контекста), «природы» методологических источников исследования методологические стратегии педагогических исследований дифференцируем: а) *на монодисциплинарную* (включая комплексное монодисциплинарное) и *междисциплинарную* (исследование педагогического объекта с междисциплинарных научных позиций) стратегии; б) *на трансдисциплинарную*. Монодисциплинарная и междисциплинарная методологические стратегии сопряжены с научным измерением, трансдисциплинарная – с социокультурным измерением. Сравним:

– *методологические установки*: научное измерение – «объяснить сущность, выявить закономерности, факторы и тенденции развития педагогического объекта»; социокультурное измерение – «познать объект как целостность, понять феномен в контексте культуры»;

– *тип «рефлексии»*: научное измерение – «внутренняя» методологическая рефлексия; социокультурное измерение – «внешняя» рефлексия социокультурного контекста;

– *«природа» методологических источников исследования*: научное измерение – научные подходы, теории, концепции; социокультурное измерение – вненаучное социально-гуманитарное знание (политические, религиозные, идеологические, этнокультурные и другие концепции, ценности, традиции, императивы).

Если образовательный феномен рассматривается только с научных позиций (сквозь призму педагогических подходов, теорий, концепций), то соискатель является адептом *монодисциплинарной методологической стратегии*. Однако в современной науке доминируют *междисциплинарные («гибридные») исследования*: «Если классическая наука была ориентирована на постижение... изолированного фрагмента действительности, выступающего в качества предмета той или иной научной дисциплины, то специфику современной науки... определяют комплексные исследовательские программы, в которых принимают участие специалисты различных областей знания» [11, С. 627]. С позиции Д.И. Фильдштейна, сегодня *актуальными являются психолого-педагогические исследования, осуществляющиеся «на стыке» с другими научными дисциплинами, изучающими человека и его развитие в контексте культуры: социальной антропологией,*

феноменологией, когнитологией, культурологией, понимающей социологией, семиотикой, информатикой [12].

С нашей точки зрения, монодисциплинарная стратегия педагогического исследования в современном культурно-научном контексте не целесообразна, и не эффективна. Во-первых, цели образования формулируются посредством философских, психологических, социологических, культурологических, экономических и др. категорий: «знание», «человеческий капитал», «субъектность», «развитие», «саморазвитие» «личный опыт», «способности», «компетентность», «образованность», «умения», «культура», «самосознание» и др. В частности, педагогу-исследователю, как минимум, необходимо владеть психологическим знанием о сущности, факторах, механизмах, возрастной специфике, сензитивных периодах развития тех или иных человеческих потенций. Данные категории находятся «вне компетенции» педагогической науки. Философские, культурологические, социологические, психологические и др. научные знания (категории, понятия, подходы, теории, концепции) выполняют в педагогическом исследовании методологическую функцию, являются важнейшим методологическим источником обоснования, проектирования, экспертизы качества авторских педагогических систем. Кроме того, в процессе педагогического исследования целесообразно выявить *междисциплинарные семантические оттенки, семантическое поле, осуществить сравнительную междисциплинарную рефлексию и определить семантические доминанты базовых категорий и понятий.*

Во-вторых, в педагогике акцентируется внимание на ***многомерном, целостном познании образования.*** Образование рассматривается как сложная «человекообразная» система, функционирование и развитие которой сопряжено со стратегиями развития человеческой цивилизации, генезисом культуры и генерированием новых культурных смыслов, аксиологических доминант. Образование трактуется как подсистема культуры, ценность, «модус человеческого бытия», «антропо-практика» (В.И. Слободчиков), непрерывное образование и самообразование, механизм культурного наследования и целенаправленной социализации, система, глобальное открытое образовательное пространство, педагогический процесс, технология, объект управления и проектирования, фактор устойчивого развития человеческой цивилизации и др. Исследователи фокусируются на *мультикультурных основаниях, потенциальной поликонцептуальности образования, многофакторности образовательных процессов.* Образование исследуется с философской, культурологической, социологической, антропологической, технологической, квалитологической и др. позиций. Констатируем *множественность культурных смыслов, множественность измерений образования и, соответственно, вариативность методологи-*

ческих стратегий, подходов к исследованию образовательных феноменов. Очевидно, что более целесообразной является междисциплинарная методологическая стратегия педагогических исследований. Однако познание **образования как целостности** требует сопряженности мультинаучного и социокультурного подходов, интеграции философского, научного (научно-педагогического и междисциплинарного), метанаучного и вненаучного (например, художественно-образного, религиозного) знания – реализацию **трандисциплинарной методологической стратегии педагогического исследования**, обеспечивающей многомерную репрезентацию образования (Л.П. Киященко [3], Е.Н. Князева [4], И.А. Колесникова [5], Л.А. Микешина [7]).

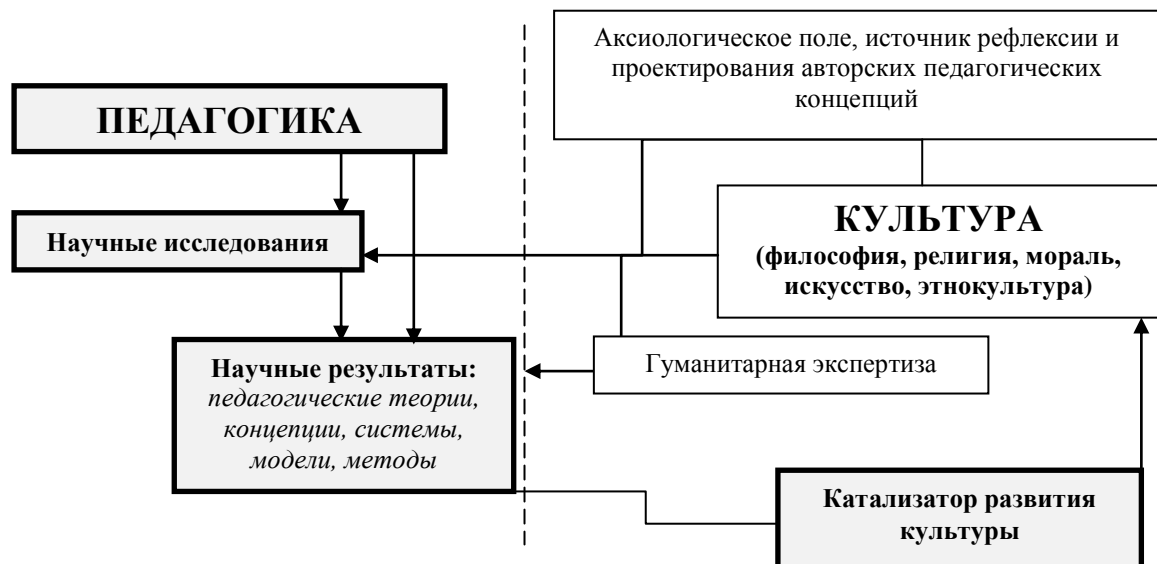


Рисунок 2 – Трандисциплинарная методологическая стратегия педагогического исследования

Специфика трандисциплинарной методологической стратегии педагогического исследования заключается [2-5; 10]:

- В понимании сложности, открытости, многомерности, целостности образования, многофакторности, нелинейности, равновероятности сценариев его развития.

- В потенциальной множественности культурно-научных контекстов и ракурсов рассмотрения образования, многообразии культурных смыслов и целей образования; в поликонцептуальности образования и признании самоценности различных социокультурных и научных концепций образо-

вания, находящихся в отношении комплементарности, обеспечивающих «многомерность истины».

– В понимании образования как способа духовного бытия человека («понимающего бытия») посредством непрерывного диалога с самим собой, другим, культурой (Л.М. Лузина); в понимании образования как «антропо-практики» (В.И. Слободчиков); в интеграции в систему методологического обеспечения педагогического исследования принципов экзистенциализма, социальной антропологии, феноменологии, культурологии, понимающей социологии, семиотики, лингвистики (А.Г. Бермус), философско-антропологического (Л.М. Лузина), онтологического (А.Г. Бермус), онтопарадигмального (И.А. Колесникова), герменевтического (А.Ф. Закирова) подходов; в реализации «идеи парадигмальной множественности педагогической реальности» (И.А. Колесникова по онтологическому признаку выделяет три типа парадигмальных моделей образования: *парадигма традиций (в эзотерическом, народном и религиозном вариантах); технократическая парадигма; гуманитарная парадигма образования* [5]).

– В интегративном подходе к исследованию образования, в комплементарности естественнонаучного, технологического и гуманитарного идеалов научно-педагогического познания (И.И. Цыркун); в *целостности познания образования*, дополнительности форм познания образовательных феноменов (И.А. Колесникова), в «синтезе различных по природе когнитивных практик» (Л.А. Микешина), в сопряженности научного, социокультурного, субъективно-личностного измерений образования. Источниками методологического обеспечения, научной рефлексии и конструирования авторских концептуальных моделей педагогических систем являются не только научные подходы, теории, концепции, но и «другие» когнитивные практики, сегменты культурного опыта (мораль, политика, идеология, религия, искусство, экономика).

– В обосновании и разработке с междисциплинарных и трансдисциплинарных позиций альтернативных *концепций человека будущего и прогностических моделей образования будущего, стратегий развития образования с целью устойчивого развития человеческой цивилизации*;

– В многосторонней рефлексии образования и новаций в сфере образования, в открытости (публичности), мультисубъектности (в качестве экспертов могут выступать политики, религиозные деятели, педагогические практики и др.), многомерности социально-гуманитарной экспертизы педагогических новшеств, прогнозировании гуманитарных эффектов и рисков; в интеграции в критериальное «ядро» оценки качества педагогических исследований гуманитарных критериев.

– В легализации субъекта научного познания, в признании его жизненного, научного, образовательного опыта, саморефлексии в качестве самоценных источников научного творчества.

Реализация *трансдисциплинарной методологической стратегии* является результатом *конвергенции педагогики с культурой и наукой*, формой проявления «гибридности» педагогических исследований.

Таким образом, для классической педагогики характерно доминирование *монодисциплинарной методологической стратегии*, для неклассической – *междисциплинарной*, для постнеклассической педагогики – *комплементарность междисциплинарной, трансдисциплинарной и технологической* методологических стратегий. *Комплементарность методологических стратегий в контексте постнеклассического педагогического исследования*, с нашей точки зрения, является *императивом* по ряду причин. Во-первых, образование многомерно, целостно; познание образования как целостности, решение актуальных педагогических проблем требует сопряженности научного и социокультурного измерений. Во-вторых, педагогические проблемы, которые должны решать педагогические исследования, различны и по уровню, и по типу: *методологические* (например, методологические стратегии и подходы к исследованию феномена «непрерывное образование»); *инвариантные критерии качества постнеклассических педагогических исследований*), *специально-научные концептуальные* (научное обоснование гуманитарной модели содержания высшего педагогического образования), *квалитологические* (качество и управление качеством педагогических систем), *квалитметрические* («измерение» и оценка качества авторских педагогических систем), *инструментально-технологические* (например, научное обоснование и разработка технологий развития вариативного интеллектуально-стилевого репертуара школьников) и другие. Обоснование педагогических новаций, направленных на развитие образовательных систем, практически всегда включают и философский, методологический, концептуальный, и онтодидактический, и технологический, и квалитологический, и квалитметрический и другие аспекты. В-третьих, даже «высшие по уровню гуманитарности» педагогические концепции всего лишь декларации, если они не разработаны на содержательно-технологическом и локально-технологическом уровнях (ситуации, система упражнений, задачи, проекты, микроисследования).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бережнова, Е.В. Педагогическое исследование: социально-гуманитарный контекст / Е.В. Бережнова // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 23–30.

2. Бермус, А.Г. Онтологический поворот в науках об образовании [Электронный ресурс] / А.Г. Бермус // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – Выпуск 2. – Режим доступа: http://1121.petrus.ru/journal/content_list.php?id=8541. – Дата доступа: 11.05.2015.
3. Киященко, Л.П. Опыт философии трандисциплинарности (казус «биоэтика») / Л.П. Киященко // Вопр. философии. – 2005. – № 8. – С. 103–117.
4. Князева, Е.Н. Культурно-исторический мир ученого и прорыв в неизвестное / Е.Н. Князева // Научный прогресс: когнитивный и социокультурный аспекты // под общ. ред. И. П. Меркулова. – М. : ИФРАН, 1993. – 197 с.
5. Колесникова, И.А. Трандисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования [Электронный ресурс] / И.А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – Выпуск 4. – Режим доступа: http://1121.petrus.ru/journal/content_list.php?id=8541. – Дата доступа: 17.01.2015.
6. Колесникова, И.А. О научно-педагогических параметрах качества стратегического документа в области образования [Электронный ресурс] / И.А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век. – 2015. – Выпуск 1 (9). – Режим доступа: http://1121.petrus.ru/journal/content_list.php?id=8541. – Дата доступа: 17.01.2016.
7. Микешина, Л.А. Методология научного познания в контексте культуры / Л. А. Микешина. – М. : Исслед. центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов, 1992. – 174 с.
8. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.В. Сериков ; под ред. В.А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 256 с.
9. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
10. Слободчиков, В.И. Концептуальные основы антропологии современного образования / В.И. Слободчиков // Образование и наука. – 2009. – № 1 (69). – С. 11–22.
11. Степин, В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
12. Фельдштейн, Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуаций его развития / Д.И. Фельдштейн // Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 3–11.
13. Цыркун, И.И. Нерешенные проблемы и стратегии развития педагогической науки / И.И. Цыркун // Адукацыя і выхаванне. – 2011. – № 8. – С.16–24.