
СУБЪЕКТИВНО-КРЕАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ ПРИКЛАДНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Северин С.Н.

*Учреждение образования «Брестский государственный
университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь*

Радикальные парадигмальные трансформации в науке, формирование постнеклассического типа научной рациональности сопряжены с переосмыслением «природы» научного исследования.

Постнеклассическая наука «легализует» субъект научного исследования, вводит «человеческое измерение» в научную деятельность.

Цель статьи – определить структурные компоненты научного исследования, где наиболее рельефно проявляются «субъектность и субъективность» педагога-исследователя, его персональный интеллектуальный стиль, «авторство».

Материал и методы. Источниками для контент-анализа, системного анализа, парадигмальной рефлексии, структурно-функционального моделирования выступали диссертации по педагогике, научные труды по теории аргументации, постнеклассической философии, философии науки, общей и нормативной методологии науки, психологии науки, общей и нормативной методологии педагогики.

Результаты и их обсуждение. Определены «точки» наиболее рельефного проявления «человеческого измерения» в структуре научно-педагогического исследования.

Заключение. Наиболее «рельфно» «человеческое измерение» в научно-педагогическом исследовании проявляется на следующих этапах: выбор проблемы исследования; ориентир на тот или иной идеал научности; позиционирование и выбор философских, социально-гуманитарных научных концепций как источника конструирования авторской концептуальной модели; определение предмета (ракурса) исследования; ценностно-целевые установки исследователя (понять, объяснить, преобразовать); авторская концептуальная позиция («предмет – цель – гипотеза»).

Ключевые слова: постнеклассическая наука, парадигмальные трансформации, методологическая рефлексия, «человеческое измерение» в науке.

SUBJECTIVE-CREATIVE COMPONENT IN THE STRUCTURE OF THE APPLIED PEDAGOGICAL RESEARCH

Severin S.N.

*Educational establishment «Brest State University named after A.S. Pushkin»,
Republic of Belarus*

Radical paradigmatic transformation in science, formation of post-nonclassical type of scientific rationality involve rethinking of the "nature" of scientific research. Post-nonclassical science "legalizes" the subject of scientific research, introduces the "human dimension" in scientific activities.

The purpose of the article is to determine the structural components of scientific research, which manifest "subject character and subjectivity" of the teacher-researcher most vividly, as well as his personal intellectual style, his "authorship".

Material and methods. Sources for content analysis, system analysis, paradigmatic reflection, and structural-functional simulation were theses on pedagogy, scientific works on the theory of argumentation, post-nonclassical philosophy, philosophy of science, general and regulatory methodology of science, psychology of science, general and regulatory methodology of pedagogy.

Results and their discussion. The "points" of the most vivid manifestations of "human dimension" in the structure of scientific pedagogical research were defined.

Conclusion. "Human dimension" in the scientific pedagogical research is vividly revealed on the following stages: selection of a research problem; reference to one or another scientific ideal; positioning and selection of philosophical, social-humanitarian scientific concepts as a source of construction of one's conceptual model; determination of the object (aspect angle) of the study; values and target settings of the researcher (to understand, to explain, to transform); the author's conception ("subject - goal - hypothesis").

Key words: post-nonclassical science, paradigmatic transformation, methodological reflection, "human dimension" in science.

Динамика социокультурного контекста, радикальные парадигмальные трансформации в науке («четвертая научная революция» [6]), формирование постнеклассического типа научной рациональности сопряжены с переосмыслением «природы» научного исследования, обуславливают поиск новых стратегий и технологий научного творчества. Для постнеклассической науки характерны открытость и динамичность «парадигмальных образцов», методологических норм (эталонов) научно-исследовательской деятельности (современная научная рациональность – это «открытая рациональность» (В.С. Швырев). Постнеклассическая наука «легализует» субъект научного исследования [1], вводит «человеческое измерение» в научную деятельность. Основными принципами постнеклассической науки являются вариативность подходов к исследованию научной проблемы, их диалогичность и взаимодополнительность, поликонцептуальность, относительность и многомерность научной истины. Постнеклассическая наука разрушает миф о строгой логичности научного мышления, отождествления научной рациональности только с нормами логики. В этой связи одним из доминантных принципов научного познания в контексте постнеклассики является взаимодополнительность рационально-логического и субъективно-иррационального компонентов. Однако тотальный «методологический плюрализм», «методологическая свобода», признание так называемой «субъективной методологии» (у каждого исследователя «своя» методология, свои методологические нормы и критерии качества!) зачастую приводят к «методологическому анархизму» – искусственной экстраполяции, мозаичности, декларативности методологических подходов к исследованию педагогических объектов, «онаучиванию».

Цель статьи – определить структурные компоненты научного исследования, где наиболее рельефно проявляются «субъектность и субъективность» ученого, его эвристические способности, персональный интеллектуальный стиль, «авторство».

Материалы и методы. Источниками для контент-анализа, системного анализа, методологической рефлексии выступали диссертации по педагогике, научные труды по теории аргументации, философии науки, общей и нормативной методологии науки, психологии науки, общей и нормативной методологии педагогики.

Результаты и их обсуждение. На каких этапах наиболее «рельефно» проявляется «человеческое измерение», персональное, субъективно-креативное в научном исследовании?

Например, с точки зрения специалистов в области психологии науки, интуиция, латентный опыт, креативные способности (например, «метафоричность мышления»)

ученого обладают существенным эвристическим потенциалом в плане генерирования новогонучного знания [1].

Своеобразным катализатором научного творчества являются метафоры. Специалисты в области логики и методологии науки А.А. Ивин, А.Л. Никифоров отмечают, что обладая неограниченными возможностями в сближении или неожиданном уподоблении самых разных предметов и явлений, по существу по-новому осмысливая предмет, метафора позволяет вскрыть, обнажить, прояснить его внутреннюю природу. «Метафоризация» является важнейшим этапом в формировании научных понятий [2]. В частности, раскрывая сущность понятия «развитие», В.И. Слободчиков отмечает, что развитие человека есть «метаморфоза» («Превращение гусеницы в куколку, а куколки в бабочку»), т.е., новое качество, тотальное изменение структуры объекта и механизмов функционирования [3]. Академик В.В. Зинченко использует метафору «живое знание» (персональное, личностное) [4]. В работах В.С. Степина используется целый ряд метафор, позволяющих понять сущность сложных парадигмальных трансформаций в науке: «парадигмальные трансплантации», «парадигмальные прививки» и др. В частности, метафора «парадигмальная прививка» означает критическую экстраполяцию идеалов, подходов и норм исследования из одной научной дисциплины в другую [5; 6].

Метафоры как иррациональное средство научного познания, основывающиеся на ассоциативных связях, обладают значительным эвристическим потенциалом, обеспечивают новое понимание, смысл, ракурс объекта исследования, «схватывание сущности», конструирование гипотез, развитие содержания традиционных понятий, генерирование новых научных понятий.

В целом, с нашей точки зрения, наиболее «рельефно» «человеческое измерение» в научном исследовании проявляется на следующих этапах:

Выбор и обоснование актуальности проблемы исследования. Специалисты в области психологии науки утверждают, что «творческая способность в науке проявляет себя не только в умении решить задачу, но и в умении ее увидеть, поставить, корректно сформулировать» [1, с. 168]. Конкретное научное исследование осуществляется в рамках той или иной научной школы, исследующие те или иные «актуальные проблемные поля» конкретно-научной дисциплины. Однако «проблемное поле» – это «веер» проблем. В этой связи ученый должен позиционировать себя в этом «проблемном поле», обосновать теоретическую и практическую актуальность, четко сформулировать проблему собственного исследования, что предполагает предварительное формирование авторской концептуальной позиции применительно к объекту исследования. В этой связи, выбор проблемы исследования – это всегда ценностный выбор.

Определение предмета исследования. С позиции Ф.А. Кузина, предмет исследования – это всё то, что находится в границах объекта исследования в определённом аспекте рассмотрения [7]. Краевский В.В. подчеркивал, что объект объективен, а предмет субъективен: предмет исследования есть определенный ракурс, «проекция», аспект изучения объекта, обуславливающий вектор и границы научного поиска («предмет – объект как...»), предмет исследования указывает на то, относительно чего именно конкретный исследователь обязуется получить новое знание [8].

Выбор методологических подходов (оснований) и конструирование авторской концептуальной модели. Арламов А.А. пишет: «Исследователь всякий раз сталкивается с проблемой выбора и конструирования системы методологических подходов...» [9, с. 23]. Выбор (конструирование нового подхода, синтез существующих подходов на основе принципа компенсаторности) обусловлен не только социокультурным контекстом, но и психологическими факторами (установки, способности, стиль, опыт исследователя). Конструирование авторской концептуальной модели исследования предполагает позиционирование в поле философских концепций, выбор философской концепции как

аксиологического основания педагогического исследования, позиционирование в поле социально-гуманитарных (педагогических) научных концепций, выбор социально-гуманитарной (педагогической) научной концепции. Философские, общенаучные, социально-гуманитарные, педагогические научные концепции, теории являются источниками конструирования авторской концептуальной модели. Закономерным является (особенно для социально-гуманитарных научных исследований) полифоничность подходов и концептуальных схем исследования. Крайне важным является то, что вариативность научных концепций обуславливает со-существование вариативных интерпретативных структур: каждый ученый обладает своей интерпретативной структурой, своим «индивидуальным смысловым контекстом»; он является адептом той или иной научной парадигмы, идеала, традиции, носителем того или иного стиля научно-исследовательской деятельности. В этой связи, интерпретация фактов интегрирована в субъективно обусловленную интерпретативную структуру и, в этой связи, является субъективной. Одни и те же факты могут интерпретироваться по-разному в зависимости от концептуальной платформы исследователя.

Вариативность целей исследования (вариативность потенциальных результатов). Специалисты в области психологии науки отмечают: «Важнейшей стороной творчества – научного или любого другого – является целеполагание, постановка целей, которые в определенной степени задают и способ их достижения. Цель имеет содержательную составляющую – формулировку проблемы и путей ее разрешения – и динамическую, поскольку является производной таких глубинных личностных образований, как мотивы, смыслы, ценности, которые обеспечивают энергетический потенциал ученого и его устремленность к решению проблемы, помогающие преодолеть стереотипные подходы и схемы мышления [1, с. 68]. Для социально-гуманитарных (педагогических) исследований характерным является вариативность ценностно-целевых установок исследователя (понять образовательный феномен в контексте культуры, объяснить сущность, выявить закономерные связи, спрогнозировать развитие с учетом динамики социокультурного контекста, обосновать и разработать новую образовательную модель, преобразовать в соответствии с идеалами). С позиции В.В. Краевского, цель научного исследования субъективна, так как включает в себя элемент критического отношения к действительности [8]. Научное обоснование и конструирование того или иного типа воспитательной или дидактической системы всегда осуществляется с определенных аксиологических позиций. Тип дидактической системы определяет вектор развития целевой группы. Выбор возможного вектора развития целевой группы, как отмечает Г.А. Цукерман, – вопрос сугубо ценностный и не выверяется в научных категориях «истинности – ложности» [10]. Большинство педагогических исследований выполняют научно-теоретическую и нормативную функции, что должно найти отражение в формулировке цели (методологическая инварианта цели). Нормативная функция, в частности прикладного педагогического исследования, заключается в разработке вариативного нормативно-методического обеспечения педагогического процесса: принципов, методов, приемов, форм, технологий, методик обучения и воспитания.

Наиболее рельефно «субъектность и субъективность» ученого проявляется в процессе конструирования авторских концептуальных моделей и гипотез. Краевский В.В. отмечал, что гипотеза отражает то, что неочевидно в объекте исследования, что именно конкретный исследователь видит в нем такого, чего не замечают другие [8]. Конструирование научных гипотез – творческий процесс, в котором существенную роль играют персональный интеллектуально-стилевой репертуар исследователя, прогностичность и системность, иррациональность, дивергентность и конвергентность мышления. В частности дивергентное (Дж. Гилфорд), «веерообразное» мышление ученого заключается в том, что «...человек не концентрируется на каком-то одном способе

решения, а ведет поиск одновременно по нескольким возможным направлениям: например, выдвигает сразу несколько нетривиальных гипотез и по ходу решения быстро переключается с проверки одной на другую» [1, с. 163]. Конвергентное мышление позволяет найти наиболее нетривиальный (возможно, парадоксальный), оптимальный, устойчивый к критике «единственно верный» способ решения.

Заключение. Генерирование нового дескриптивного («знания о сущем»: понятия, закономерности, модели сущего и др.) и прескриптивного (нормы: принципы, методы, критерии и др.) научного знания в социально-гуманитарных исследованиях возможно не только с помощью формально-логических средств, но и иррациональных, которые обладают значительным эвристическим потенциалом: метафоры, аналогии, гиперболы, аллегории, интуиция, рефлексия опыта и др. В целом, интерпретация, понимание существующего научного знания, а также генерирование нового научного знания обусловлены не только научными нормами, методологическими схемами, но и «индивидуальным смысловым контекстом» исследователя (А.Л. Никифоров), включающим переосмысленные научные знания (как синтез научного значения и смысла), мировоззрение, профессиональный и жизненный опыт, цели и аксиологические установки, стиль мышления и понимания, парадигмальные образцы, творческие способности, интуицию, переживания, традиции и др.

На рис. 1 представлены «точки» обнаружения «человеческого измерения» в структуре педагогического исследования.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Выбор проблемы исследования• Идеал научности (объяснения, обоснования и структурирования научного знания)• Позиционирование в поле философских концепций, выбор философской концепции как аксиологического основания педагогического исследования; позиционирование в системе гуманитарных ценностей (гуманитарная экспертиза)• Позиционирование в поле социально-гуманитарных научных концепций, выбор социально-гуманитарной научной концепции как источника конструирования авторской концептуальной модели• Определение предмета (курса) исследования• Ценностно-целевые установки исследователя: <i>понять, объяснить, инициировать новый культурный процесс, преобразовать культурно-образовательный феномен в соответствии с идеалами</i>• Авторская концептуальная позиция («предмет – цель – гипотеза»)• Выбор приемов аргументации при обосновании компонентов логико-гносеологической модели исследования |
|---|

Рис. «Человеческое измерение» в структуре педагогического исследования.

Литература

1. Аллахвердян, А.Г. Психология науки : учеб. пособие / А.Г. Аллахвердян, Г.Ю. Мошкова, А.В. Юревич, М.Г. Ярошевский. – Москва : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 1998. – 312 с.
2. Ивин, А.А. Словарь по логике / А.А. Ивин, А.Л. Никифоров. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
3. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
4. Зинченко, В.П., О целях и ценностях образования / В.П. Зинченко // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3–16.
5. Степин, В.С. Генезис социально-гуманитарных наук (философский и методологический аспекты) / В.С. Степин // Вопросы философии. – 2004. – № 3. – С. 37–43.

-
-
6. Степин, В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
 7. Кузин, Ф.А. Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты : практ. пособ. для аспирантов и соискателей ученой степени. – 2-е изд. / Ф.А. Кузин. – М. : «Ось-89», 1997. – 208 с.
 8. Краевский, В.В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 400 с.
 9. Арламов, А.А. Целостность методологических подходов в педагогическом исследовании : подход как компонент системного познания / А.А. Арламов, Р.В. // Известия ВГПУ. – 2009. – № 5. – С. 23–28.
 10. Цукерман, Г.А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 3–18.
 11. Загвязинский, В.И. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 9–14.
 12. Сериков, В.В. Идея, замысел и гипотеза в педагогическом исследовании / В.В. Сериков // Образование и наука. – 2010. – № 10 (78). – С. 30–41.