

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М.В.ЛОМОНОСОВА
Факультет педагогического образования

Р.Е.Пономарев
**ЗАМЕТКИ ПО МЕТОДОЛОГИИ
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ**

УДК 378.2(075.8)
ББК 74.58а73
П56

*Рекомендовано к печати
Ученым советом факультета педагогического образования МГУ
имени М.В. Ломоносова*

Рецензенты:

Н.Х. Розов – член-корреспондент Российской академии образования,
доктор физико-математических наук, профессор;

А.В. Боровских – доктор физико-математических наук, профессор;

С.М. Редких – доктор педагогических наук, профессор

Пономарев Р.Е.

П56 **Заметки по методологии научно-педагогического исследования: Учебное пособие.** – М.: МАКС Пресс, 2016. – 80 с.
ISBN 978-5-317-05289-8

В учебном пособии представлены основные характеристики научно-педагогического исследования, его логика и этапы. Автор подробно анализирует типичные проблемы и ошибки педагогических исследований.

Учебное пособие адресовано студентам, аспирантам и действующим педагогам, занимающимся исследовательской работой.

Ключевые слова: образование, педагогическая наука, методология педагогического исследования.

УДК 378.2(075.8)
ББК 74.58а73

Ponomarev R.E.

Notes on the Methodology of Pedagogical Research: Textbook. – M.: MAKS Press, 2016. – 80 p.

This book presents the basic characteristics of scientific and pedagogical research, its logic and stages. The author analyzes in detail the typical problems and mistakes of educational research.

The book is addressed to students, graduate students and teachers.

Keywords: education, education science, methodology of pedagogical res.

ISBN 978-5-317-05289-8

© Пономарев Р.Е., 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	4
--------------------	---

ЧАСТЬ 1. Научно-педагогическое исследование

1.1. Научно-исследовательская, проектная, методическая и учебно-исследовательская виды деятельности	7
---	---

1.2. Логика педагогического исследования и методические разработки	9
--	---

ЧАСТЬ 2. Проблемы и ошибки

научно-педагогического исследования

2.1. Что исследуем? Или проблема идентификации объекта научно-педагогического исследования	12
--	----

2.2. Как исследуем? Или ошибки в ходе научно - педагогического исследования	21
---	----

2.3. Заблуждения и ориентиры научных педагогических исследований	34
--	----

ЧАСТЬ 3. Возвращаясь к основам

3.1. В поисках сущности образования или образование как культурное явление	40
--	----

3.2. Средовой, системный, деятельностный и пространственный подходы в исследовании образования	50
--	----

3.3. Тенденции и ориентиры совершенствования в образовательном пространстве классического университета.	65
---	----

Заключение	76
-------------------	----

Библиография	77
---------------------	----

Предисловие

Приобщение к миру науки сопровождается самыми разнообразными представлениями и ассоциациями, которые у нас возникли в ходе истории личных встреч с вещами и предметами, созданными на основе научных знаний, с фактами истории науки и научными достижениями. В настоящее время растет и количество тех, кто уже с детства участвует в исследованиях и разработках, изобретает и конструирует. Уже сегодня наличие в символике Всероссийского фестиваля науки сочетание «Наука 0+» для многих участников выглядит вполне естественно.

Так что же мы обычно имеем в виду, когда произносим слово «наука»? Для одних, образ науки ассоциируется с именами выдающихся ученых, научными коллективами и институтами, для других – с исследованиями и экспериментами, третьи – заинтересовались знаниями из области науки, известной еще со школьной скамьи. За данными ассоциациями скрывается понимание науки и как социального института, и как сферы исследовательской деятельности, и как системы знаний.

Казалось бы, разнообразие содержательных трактовок и ассоциаций – это замечательно. Действительно, благодаря такому широкому диапазону мыслей и мнений, ассоциаций и стереотипов многие приходят в мир науки. Однако, не все варианты понимания и интерпретаций одинаково полезны для организации процесса научного образования и для занятия наукой, ведь неточные мысли и неоправданные ожидания, создают не только препятствия, но и ложные ориентиры.

Наука в качестве социального института включает в себя академии, научные учреждения и организации, а главное самих ученых. И нахождение в научной организации, несомненно, свидетельствует о причастности к миру науки, но ничего еще не говорит о том, что человек действует и проявляет себя как научный работник, как ученый. У многих и поступление в аспирантуру сопровождается неадекватным переносом предшествующего образовательного опыта. Некоторые, рассматривая науку как систему знаний, осознанно или не очень полагают, что, прослу-

шав лекции и посетив семинары, сдав кандидатские и выпускные экзамены, можно стать ученым.

Как и в первом, так и во втором случае, для решения задач научного образования предельно важно не столько то, где и в чем принимаешь участие, а что можешь делать и делаешь сам. И, во многом, справедливое представление о науке как о системе знаний относит исключительно к результатам научно-исследовательской деятельности. Не претендуя во введение на анализ всех возможных ассоциаций, интерпретаций и определений, для решения задач научного образования наука в настоящей работе будет рассматриваться как «сфера исследовательской деятельности, направленная на производство новых знаний о природе, обществе и мышлении...»[44, С. 281.].

Приступая к анализу и осмыслению деятельности исследователя в области образования, для данной работы мы выбрали жанр научно-методологических заметок по аналогии с заметками путешественника, предполагающего трижды прогуляться по интересующему маршруту. Чтобы в первый раз, может быть даже мысленно и на уровне плана, составить общее, а главное целостное впечатление обо всем пути. Во второй, рассмотреть подробнее уже выбранные и интересующие достопримечательности, а уже на третьем витке задержаться в двух-трех местах, требующих времени и внимания, но не терпящих торопливости и суеты.

Выбор данного жанра обусловлен одним простым обстоятельством – мы не ставим задачу подготовки методологов для педагогической науки, мы стремимся оказать учебно-методологическую поддержку исследователям действительно образования, а значит, можем избежать системного изложения в объемной и увесистой книге всего, что накопилось и известно по рассматриваемому вопросу. Жанр научно-методологических заметок позволяет остановиться только в тех местах и задержаться на тех аспектах, которые мы считаем полезными.

В первой самой короткой части книги, буквально на нескольких страницах мы рассчитываем представить научное пе-

дагогическое исследование в целом, его отличительные характеристики, логику и этапы.

Во второй части будут рассмотрены типичные проблемы и ошибки научно-педагогического исследования применительно к каждому из этапов, а также и те, которые возникают при переходе от одного этапа к другому. Рассмотрев, что и как исследуется, мы не можем не остановиться на ложных ориентирах и заблуждениях в исследовательских работах. Для тех случаев, когда после проделанного анализа преодоление затруднений неочевидно, будут даны рекомендации, представлены размышления о том, как выходить из затруднительных ситуаций.

Третья часть будет посвящена некоторым из тех вопросов, которые останутся без ответа во второй части. Во-первых, выходя на следующий уровень обсуждения вопроса «Что исследуем?», мы поделимся размышлениями по решению проблемы идентификации объекта научно-педагогического исследования. Во-вторых, вопрос «Как исследуем?» направит наше рассмотрение в сторону оснований и существующих подходов в педагогических исследованиях. В-третьих, вопрос о тенденциях и ориентирах, но уже в положительном смысле, тоже не может не получить продолжения. Здесь мы сконцентрируемся на некоторых ключевых направлениях развития высшего образования, участниками которого являемся, а относительно же тенденций в области школьного образования написано немало интересных работ непосредственными участниками того процесса.

В отличие от многих учебных пособий и учебников, завершающих параграф вопросами для самопроверки понимания прочитанного, по ходу текста мы предложим читателям вопросы для размышления, размышления с учетом прочитанного. А выполняя задания к окончанию работы с данной книгой, у читателя появится текст, который может стать одним из элементов его научной работы, например, научной статьи. И заочная письменная дискуссия, начатая еще при чтении книги, после публикации читателем собственных выводов и результатов, может перерасти в публичную.

ЧАСТЬ 1. НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

1.1. Научно-исследовательская, проектная, методическая и учебно-исследовательская виды деятельности

Методология и логика научного познания глубоко исследованы и представлены в трудах выдающихся отечественных и зарубежных ученых. Однако, на научных конференциях и семинарах, в процессе обсуждения хода и результатов диссертационных исследований на кафедрах и в советах, с привычным постоянством, исследователи на различном материале воспроизводят ошибки, которые уже стали типичными. А вследствие этого теперь и многие вопросы, замечания экспертов также повторяются регулярно, только в разных интерпретациях и формулировках.

Существенные трудности начинаются с отсутствия четкости в понимание сути, логики и этапов научно-исследовательской деятельности, которую некоторые ученые-педагоги путают, например, с проектной, или с методической работой. По-детски наивно выглядит путаница учебно- и научно-исследовательских видов деятельности. Когда научная работа редуцируется до изучения текстов по интересующей теме и понимания чужих исследовательских результатов, здесь невольно возникает ассоциация со всевозможными конференциями старших, а теперь еще и младших школьников. Сущностная характеристика научного исследования состоит в том, что оно направлено на получение **нового** результата, на выявление, на производство именно новых, еще никому и никогда не известных знаний о существующих на момент исследования объектах.

В этом же проявляется отличие научного исследования и от проектной деятельности, т.к. в ходе разработки и реализации проекта создаются объекты, которых на момент начала проектирования еще не было. Создание предписаний к деятельности характеризует и методическую работу, которую выполняет учитель в школе или преподаватель в вузе. Однако данная учебно-методическая работа может иметь вполне самостоятельное существование, и, во многих случаях, она независима напрямую от научно-исследовательской деятельности.

Конечно, наука и методическая работа педагога связаны между собой. Однако данное обстоятельство не означает обязательного проведения научно-педагогических исследований в каждой непредвиденной педагогической ситуации. Более того, работа и учителя, и преподавателя такова, что, даже столкнувшись с проблемой, он не имеет возможности остановить образовательный процесс и отложить свою педагогическую деятельность на несколько лет до лучших времен, то есть до получения результатов научного исследования и научно обоснованных методических рекомендаций. Образование должно продолжаться! Педагог должен заходить в класс или в аудиторию, вести урок, лекцию или семинар, и в рабочем порядке решать заблаговременно поставленные и непредвиденные педагогические задачи.

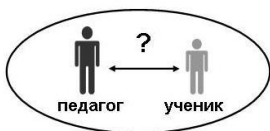
Здесь проявляется проблема связи образовательного процесса любого уровня с научными исследованиями. С одной стороны, наука, и педагогическая наука в особенности, должна удовлетворять запросам практики, с другой стороны, когда возникает реальный запрос, научно обоснованный ответ нередко запаздывает.

Выходя из положения, учителя и преподаватели нередко придерживаются «метода проб и ошибок», метода, в результате которого хороший педагог рано или поздно, в поисковом режиме «на ощупь» находит типичные ответы на однотипные вопросы. Иногда он обращается к опыту других педагогов, методистов, ученых, он может заняться и собственно методической работой с созданием авторских педагогических приемов и средств. Однако ни «метод проб и ошибок», ни освоение опыта других, ни собственная методическая работа научным исследованием еще не являются.

Сложность в понимании особенностей научного исследования возникает, когда мы рассматриваем пересечение нескольких видов деятельности, в частности, когда один вид деятельности попадает в область другой или даже становится ее предметом, например, в ходе проектирования будущего исследования, или же при исследовании эффективности разработанной методики.

1.2. Логика педагогического исследования и методические разработки

Рассмотрим фрагмент образовательного процесса, в момент, когда при взаимодействии педагога и ученика *возникает вопрос* (схема 1.1.). К нему может подтолкнуть ощущение того,



что нечто пошло не так. Вопрос может возникнуть и в ходе специально организованной рефлексии, и заранее запланированного анализа текущего положения дел. Типичным примером

Схема 1.1. появления вопроса является ситуация, когда фиксируется несоответствие между поставленной целью и полученными результатами. Особенно остро вопрос звучит при использовании форм, методов и средств, ранее приносивших нужный эффект.

Однако, столкновение с несоответствием, препятствием, вопросом – еще не является достаточным основанием для осуществления трудоемкого процесса педагогического исследования. Во-первых, этот вопрос мог встречаться ранее, его могли основательно изучить и найти ответ, с которым можно познакомиться, например, прочитав соответствующую публикацию. Во-вторых, нередко возникают частные вопросы, не представляющие существенного интереса для педагогической науки, а также вопросы, ответы на которые очевидны.

Необходимость именно в научно-педагогическом исследовании четко проявляется вместе с постановкой научной проблемы.



На этапе проблематизации (схема 1.2.) мы устанавливаем, что появившийся вопрос имеет значение для образования, и на основании анализа всего, что по данному вопросу известно, определяем область неизвестного – область незнания, или проблему.

Схема 1.2.

На следующем этапе мы выдвигаем гипотезу или научно обоснованное предположение о том, как область незнания могла бы выглядеть. Обратите внимание на схеме 1.3. гипотеза не случайно изображена над этой областью незнания, областью, которую, при определенных условиях, призвана заполнить. В отличие от бытового познания и обыденного знания, когда один из пришедших на ум вариантов ответа на вопрос принимается интуитивно или на уровне здравого смысла, *научное исследование предполагает на следующем этапе процедуру проверки гипотезы.*



Предположение, как правило, проверяется в специально организованной практике – в эксперименте. И, если новое знание, обладающее статусом научного, достоверного получено, мы можем его использовать *на следующем шаге при разработке научно-обоснованных методических рекомендаций.* Применение рекомендаций на практике позволяет перевести ситуацию с вопросом в ситуацию взаимодействия педагога и ученика, где вопрос снят (схема 1.4.).

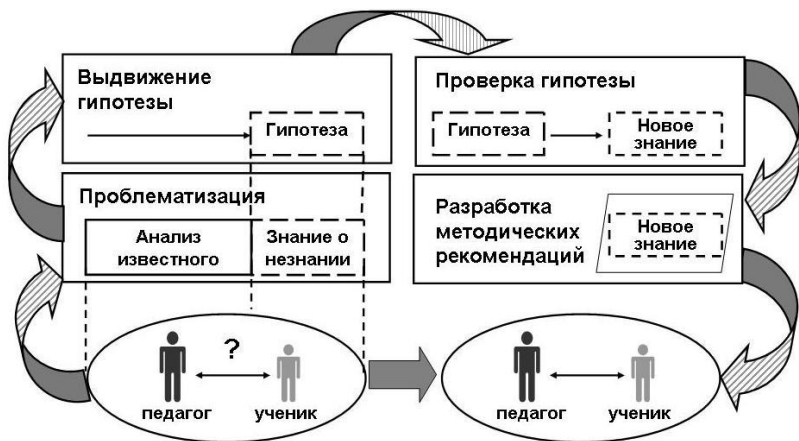


Схема 1.4.

Обратите внимание, что перемещение по этой схеме может быть самым разнообразным, а иногда и очень забавным. Так имеют место случаи, когда гипотеза формулируется в конце исследования, и фактически проверка гипотезы осуществляется без самой гипотезы. Или другая ситуация, получив интересные результаты, человек с огромным трудом пытается понять, а иногда и просто выдумать то, какую же научную проблему он все-таки решил. Несмотря на эту иронию, подчеркнем, что в ходе исследования движение осуществляется не обязательно последовательно. Обнаружив новые сведения, ученый может возвращаться и корректировать утверждения, полученные ранее.

Здесь могут появиться вопросы: «А что с объектом и предметом исследования? Где анализ ситуации и целеполагание? Куда пропали констатирующий и формирующий эксперименты?». Все эти и другие элементы пока незримо присутствуют внутри этапов или при переходе от одного к другому.

Целостность схемы задается последовательностью движения своего рода материала научного исследования. Деятельность на каждом из этапов и переход от одного к другому может осуществляться самыми различными путями. И если попытаться рассмотреть сразу все детали, то за деревьями можно не увидеть леса, то есть целого. Ведь уже в самом начале, вопрос может возникнуть и в педагогической рефлексии собственной деятельности, и в ходе специально организованного анализа, или же в рамках контрольных мероприятий. К проблемному вопросу может прийти исследователь, работающий в качестве педагога, или исследователь, наблюдающий со стороны за педагогическим процессом. Для начинающего исследователя вопрос может быть сформулирован научным руководителем.

И это далеко не полное перечисление возможных вариантов всего на одном этапе исследовательской деятельности. А в зависимости от решаемых задач, в процессе научного педагогического исследования можно выделить и другое количество деталей, этапов и вариантов перехода.

ЧАСТЬ 2. ПРОБЛЕМЫ И ОШИБКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1. Что исследуем? Или проблема идентификации объекта научно-педагогического исследования

Казалось бы, всё очень просто! Педагогическая наука исследует образование и его отдельные стороны. А идентифицировать процесс как образовательный позволяют понятия с их существенными признаками, а также определения, призванные установить пределы или границы объема понятия образования, позволяющие отличить его от других, пусть даже очень похожих и важных явлений.

Традиционно в педагогической науке образование интерпретируется как процесс обучения и воспитания. И практикующий педагог может сделать очевидный, но очень поверхностный и *ошибочный вывод*: если обучали, воспитывали, то образование осуществилось, произошло. А, например, мысль о том, обучили или нет, даже не обсуждается. Остаются без ответа вопросы о том, каков образовательный результат, или более конкретно, чего не знал или не умел ученик в начале, и что конкретно возникло вследствие проведенной педагогической работы? Ситуация идентификации явления «образование» усложняется еще и тогда, когда воспроизводятся некоторые элементы образовательной системы без воспроизводства всей целостности. Наличие некоторых элементов, создает иллюзию присутствия целого.

Педагог, который не видит, что делает его ученик и каковы его образовательные результаты, теряет предмет собственной деятельности, и она, рано или поздно, перестает быть педагогической! Во избежание этого педагогу необходимо уметь квалифицировать ситуацию как образовательную и отличать ее от других изменений, происходящих с человеком. Важно, чтобы фиксация не ограничивалась только интуитивными умозаключениями, важно, чтобы педагог владел вполне конкретным набором инструментов, позволяющих квалифицировать ситуацию в качестве образовательной.

Но здесь, как нарочно, возникает **проблема фиксации «непроверяемых» результатов**. Ее суть состоит в том, что образовательный результат иногда неочевиден, и не может быть выявлен после единичного мероприятия. Более того, сама проверка может быть не только нецелесообразна, но и опасна. Максимально данная проблема касается процесса воспитания, в результате которого у человека вырабатываются духовно-нравственные ценности. Как можно проверить, возникла или нет ценность жизни вообще или ценность здорового образа жизни? Знание о ценностях еще не является ценностью, а значит, ни устный, ни письменный опрос не даст нам представления о полученных результатах воспитания. Постановка в пограничную ситуацию, где данные ценности могут проявиться, на наш взгляд, может быть весьма опасной, даже если это и хорошо подготовленная имитация.

Проблема идентификации факта образования по его результатам проявляется и в связи с распространением интерактивных форм образования, форм, когда в качестве образующего выступает не один человек, а группа людей или даже коллектив, когда мы имеем общий результат, а необходимо зафиксировать образовательные изменения каждого. Есть риск приписать члену группы образовательные результаты, которые лично он не получал, или наоборот, проигнорировать личные достижения каждого. Здесь возникают трудности оценки в образовании. Должна ли общая оценка за проект быть поставлена каждому участнику группы? Нужно ли отдать на рассмотрение группы оценивание каждого? Как оценить роль человека в общем проекте, вклад которого состоял лишь в том, что он не мешал его успешной разработке и осуществлению?

В интерактивных и коллективных формах нередко и с легкостью разворачивается ситуация «обучения» тому, что люди уже умеют. Если педагог начнет объяснять известную тему одному человеку, то он, скорее всего, скажет, что уже знаком с этим материалом. Но в группе, каждый в отдельности может не знать за всех остальных, а создание игровой, имитационной или соревновательной ситуации может привести к тому, что взрос-

лый получит одобрение, а также долгие и продолжительные аплодисменты за «демонстрацию» знаний и решение задачи уровня начальной школы.

Ситуация с образованием в целом переносится и на его составные части. И за обучением информатике, за использованием компьютерной техники в учебном процессе пытается спрятаться околомкомпьютерная деятельность, в том числе и очень далекая от образовательного процесса. А нечеткость в понимании воспитания оставляет лазейку, и под видом полового воспитания проникает, например, растление, когда без физического или психического насилия раньше времени провоцируется повышенный сексуальный интерес и фантазии, а прикрывается все это идеями безопасного секса, репродуктивного здоровья и планирования семьи.

Важно подчеркнуть, что за этими тенденциями стоят не отдельные люди, действующие сами по себе. Компьютеризация образования неотделима от мирового рынка компьютеров и программного обеспечения. За продвижением ряда зарубежных программ полового воспитания стоят научные институты, реализующие определенные интересы и идеологию. Система образования в этой ситуации сталкивается не с отдельным заинтересованным лицом, а с системой деятельности, которая уже подготовила десятки аргументов за продвижение своей линии на каждое потенциальное возражение. И учитель, и руководитель в образовании, не имеющей четкого понимания сущности образования, лишен своеобразного иммунитета к манипуляциям и подтасовкам.

Эти опасности не проявлялись столь остро в ситуации производства сложившегося и веками выверенного процесса, в рамках устоявшихся традиций. Ординарная лекция по философии Канта без особых изменений может читаться столетия, что выступает препятствием к подтасовкам и манипуляциям. А вот в ситуации изменений необходимо иметь надежный инструмент, чтобы отсекать лишнее.

Сегодня, когда система образования движется по пути развития, обостряется вопрос о качестве используемого инструмен-

та идентификации процесса как образовательного. И это нужно не только для практики, это необходимо для проведения исследований в области педагогической науки:

**ИССЛЕДУЯ ОБРАЗОВАНИЕ,
НЕОБХОДИМО УДОСТОВЕРИТЬСЯ,
ЧТО ЭТО ДЕЙСТВИТЕЛЬНО
ОБРАЗОВАНИЕ!**

Наряду с нечеткостью понимания сути образовательного процесса, с продуманным влиянием извне, нельзя не отметить легкомысленное отношение, если хотите, интеллектуальную распущенность, которая проявляется в том, что некоторые представители педагогического сообщества редуцируют имеющиеся у них представления о процессе образования не в силу незнания, а, видимо, в силу несерьезного отношения. Педагог не видит ничего предосудительного, если отождествит образование и обучение, не упомянув о его воспитательной части, но очень возмутится, если недополучит аналогичную часть заработной платы.

И педагоги, да и руководители образовательных учреждений, отвечая в первую очередь за обучение и его результаты, нередко отождествляют именно с обучением весь образовательный процесс. *Ошибка редукции, соблюдения соразмерности* при определении понятий, проявляется в таких ситуациях, когда, происходит постановка и решение так называемых «образовательно-воспитательных» целей и задач, идет анализ «образовательно-воспитательных» функций урока или образовательной организации в целом. При этом представители педагогического сообщества, по-видимому, забывают, что образование охватывает не только обучение, но и процесс воспитания.

Рассматриваемые ситуации характеризуют не столько качество определения понятия образования, сколько действия и отношение со стороны некоторых представителей педагогического сообщества. Тем более это выглядит странно и потому, что деятельность педагогов и администрации образовательных организаций происходит в рамках существующей нормативно-

правовой базы, а понятия образования, обучения и воспитания, как и многие другие, юридически зафиксированы на законодательном уровне. Юридическое закрепление значения понятий представляет собой нормативно-правовой подход к решению проблемы однозначности в понимании сущности образования и его составляющих элементов. При организации столь значительной системы массовой деятельности, как социального института образования, без стремления к однозначности в понимании, практически невозможно достичь эффективного взаимодействия всех его участников. При этом содержание понятия как средства решения организационно-управленческих задач, может быть нетождественным и даже противоречить понятию в онтологической функции, функции, позволяющей представить сущность явления.

И хотя не следует полностью исключать возможность юридического закрепления именно научного понимания используемых понятий, *ошибка в выборе оснований и средств научного исследования* проявляется в том, что многие ученые в своих исследовательских изысканиях продолжают опираться на нормативные документы, утверждения и выводы людей, зачастую далеких от науки. «Реформа образования в нашей стране не была подготовлена теоретически, – пишет В.В. Миронов, – не прошла апробацию научного и преподавательского сообщества, опиралась на результаты нечисто проведенного эксперимента, представляя собой реализацию политической воли» [28, с.62].

Может быть, здесь именно тот случай, когда научное понимание образования стало и юридическим?

Устоявшаяся научная точка зрения нашла отражение в емком высказывании В.В. Давыдова, точно отражающем традиционную позицию, что «...образование включает в себя неразрывно связанные друг с другом обучение и воспитание. И хотя в нем осуществляется единый учебно-воспитательный процесс, все же в педагогике принято различать его отдельные стороны, связывая с воспитанием формирование и развитие у человека в основном его нравственных качеств, а с обучением – интеллектуальных или умственных» [15, с.7].

Официальная точка зрения нашла отражение на законодательном уровне. В старой редакции закона утверждалось, что «...под образованием понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством уровней» [40]. Новая версия закона трактует образование как «...единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, ... а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции...» [41].

Как видно у официальной трактовки образования и у научного понимания много общего, за исключением того, что в юридической версии не отражается нецеленаправленное, отчасти стихийное, образовательное влияние культуры и общества. В обеих версиях остается вне поля зрения самообразование, участие в проектной и исследовательской работе, а соответственно здесь также прослеживается несоразмерность определяемого и определяющего.

Следует отметить, что и в педагогической науке имеют место подобные обстоятельства. Даже в серьезной справочной литературе, на которую опираются исследователи при работе над научными статьями, диссертациями и монографиями, можно встретить точку зрения, согласно которой образование рассматривается внутри специально организованного педагогического процесса. В Российской педагогической энциклопедии, образование представлено как процесс «педагогически организованной социализации» [35, С.62]. И высокий статус издания, а возможно и авторитет известного ученого, нередко воспринимается как основание подтверждения достоверности высказываний. Возникает *ошибка восприятия утверждений на веру* без необходимого осмысления и критического отношения к любому тексту любого автора.

Однако не только соразмерность представленных версий оставляет желать лучшего. Если образование рассматривается через обучение и воспитание, а родовым понятием является понятие процесса, то, что же тогда выступает видообразующим

признаком для образования, отличающего его от других процессов? Что является общим для обучения и для воспитания или каждый из них в отдельности не несет признаков образования? В чем отличие одного от другого пояснит еще студент педагогического вуза. Однако на вопрос об общем признаке не всегда могут сразу ответить и опытные учителя, и профессиональные ученые.

Интерпретируя образование как обучение и воспитание, мы пытаемся ответить не на вопрос о существенных, а тем более сущностных признаках образования, а максимально перечислить возможные варианты составляющих его элементов, прибавляя в каждой новой ситуации то, на что раньше не обращали внимание. От логических операций видообразования и обобщения мы переходим к суммированию и действуем в категориях часть-целое. В логике данные понятия относятся к собирательным и неопределенным, т.е. не обладающим ясным содержанием и четким объемом. Работая с собирательным понятием, обсуждение может разворачиваться следующим образом:

– Образование это обучение и воспитание!

– А развитие?

– И развитие!

– А самообразование?

– И самообразование!..

И далее через запятую записывается множество элементов, рассуждая по аналогии с описанием, например, мебели. Мебель – это стол, стул... и давай перечислять до тех пор, пока не закончатся предметы, которые удалось вспомнить.

Использование способа работы с собирательными понятиями позволяет к знаниям, умениям и навыкам как к результатам обучения, записать через запятую и компетенции, как это сделано в законе об образовании. При этом не вызывает вопросов, что компетенции возникают не только в результате обучения, что без воспитания, без профессиональных ценностей, мотивационной компоненты не получится обеспечить готовность к определенному виду деятельности. Но, честно говоря, не страшно, что

появились компетенции. Их мельница педагогической науки, педагогической теории и практики сможет со временем перемолоть! Страшно, что есть лазейка, позволяющая дописать, приписать, подтасовать, не задумываясь о сущности процесса образования. Причем даже если мы, руководствуясь морально-нравственными принципами, не позволим себе так поступить, рано или поздно, кто-нибудь воспользуется этой лазейкой целенаправленно и допишет, дополнит, припишет...

Из курса логики известно, что понятие может использоваться не только в собирательном, но и в разделительном смысле, смысле, который позволяет отделить одно понятие от других, например, отличить образование от процессов, чем-то похожих на него. Но **проблема состоит в том, что педагогическое образование России лишено «Логики»**, в том смысле, что курс логики если и изучается, то факультативно...

Неудивительно, что многие понимают под определением выделенное в тексте жирным шрифтом или курсивом повествовательное предложение, где после тире следует слово «это». И, руководствуясь таким или похожим пониманием, в диссертациях вводятся новые определения понятий, на деле таковыми не являющимися.

Многие педагоги не знают, что понятие можно употреблять в собирательном и разделительном смысле, что существуют различные варианты определения понятия, различные виды понятий, чем отличается определение от описания и характеристики. В педагогических текстах нередко игнорируется правильное выполнение логических операций, деление проводят сразу по нескольким основаниям, а классы в классификациях пересекаются. Вот и одна из причин отношения к педагогике как к неточной науке. Только эта неточность характеризует не саму педагогическую науку, а наши мыслительные и практические действия, которые мы, незаслуженно называем научными.

Понятие образования как обучения и воспитания охватывает часть действительности образования. Оно удобно для организации деятельности [31], для исследований и разработок изменений находясь в очерченных им пределах. Но как только

возникают вопросы на границе объема понятия, или вопросы, выходящие за ее пределы, понятие перестает помогать и исследователю, и практику. Например, ученый доказал новую теорему. Это, строго говоря, и не обучение, и не воспитание. Мы интуитивно понимаем, что наш ученый не только позволил образовываться другим, но и образовался сам, однако традиционное понимание образования эту ситуацию не охватывает.

Для решения практических и научных проблем внутри обучения или воспитания достаточно устоявшегося традиционного понимания образования. Совершенствование в образовании, предполагающее выход за пределы устоявшихся форм должно опираться на существенные признаки, охватывающие всю действительность образования, признаки, благодаря которым образовательный процесс может быть идентифицирован, признаки, которые смогут надежно очертить пределы понятия и его границы на пути подтасовок и манипулирования.

Вопросы для размышления

- 1. Что вы понимаете под образованием?*
- 2. Удовлетворяет ли данное понимание условиям, представленным в последнем абзаце?*
- 3. Как и при помощи чего можно удостовериться, что образование случилось, имело место, а произошедшее событие можно отнести к образовательному?*

Задание 1

С целью продолжения письменной дискуссии с автором настоящей работы, подготовьте письменный вариант ответов на вопросы для размышления

2.2. Как исследуем? Или ошибки в ходе научно-педагогического исследования

Образование как объект изучается педагогической наукой в целом. В конкретном научно-педагогическом исследовании объект как фрагмент мира, существующий сам по себе, представляет некоторую область образовательного процесса, границы которой очерчиваются запросами и вопросами из области практики. Как показано в первом параграфе первой главы, не каждый вопрос приводит именно к исследованию, а значит и наличие статуса объекта исследования зависит не столько от самого объекта и запроса практики, сколько от того, будет он охвачен исследовательской деятельностью или нет.

В научных работах, в диссертациях и в монографиях, объект исследования обычно представлен в самом начале текста, как будто приступая к работе, мы заранее решили, что исследовать будем, невзирая на наличие или отсутствие необходимости в исследовательской деятельности. Однако противоречия здесь нет!

ПОДЧЕРКНЕМ! НАУЧНЫЙ ТЕКСТ И ЕГО ПОСТРОЕНИЕ НЕ СОВПАДАЕТ С НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ!

И то, что в тексте представлено в начале, в деятельности может быть выявлено в конце, или наоборот! *А отождествление научно-исследовательской деятельности и написания диссертации является ошибкой.* Эта ошибка прячется в основаниях ряда методических рекомендаций, которые вводят в заблуждение аспирантов и докторантов, когда учат, как писать диссертацию, не отдавая должного внимания самому исследованию. И, как следствие в тексте начинает отражаться, что угодно, кроме хода и результатов научно-исследовательской деятельности. При этом, с точки зрения оформления, все в порядке, что создает иллюзию приличной работы.

В классическом научном исследовании субъект противопоставляется объекту, и чем меньше субъективного вмешательства в изучаемый объект, тем чище, получаемые данные. Но вот

с предметом исследования дело обстоит несколько иначе. Предмет как «фрагмент мира для нас» фиксируется в зависимости от используемого подхода и исследовательских средств, нам проще увидеть то, что мы знаем. Например, рассматривая в качестве объекта то, что делает педагог, мы получим различные представления о функциях педагогической деятельности в зависимости от выбранного подхода. В системном подходе мы выделим управленческую функцию педагогической деятельности по отношению к обучающемуся школьнику или студенту. На следующем шаге, используя понятие системы, рассмотрим саму педагогическую деятельность как целостность, представленную элементами, которые находятся в определенных связях и отношениях между собой. Работая в деятельностном подходе обратим внимание на функции формирования качеств необходимых педагогу, а в рамках средового подхода выявим то, что функция педагогической деятельности состоит в создании условий для появления необходимых нам качеств, которые могут возникнуть с определенной вероятностью. Общее представление о предмете позволяет сформулировать тему исследования, которая с определенных позиций охватывает и то, что по интересующим вопросам известно, а также и то, что еще предстоит выявить.

Уже здесь можно получить возражение, что исследование не начинается ни с объекта, ни с предмета. Многие аспиранты и уже состоявшиеся ученые на личном примере могут утверждать, что начинали работу с чтения книг и научных статей по теме исследования. Некоторые скажут, что начинали работу с обсуждения области научных интересов и формулирования темы предстоящего исследования.

Как утверждал Мераб Константинович Мамардашвили «Начало всегда исторично, то есть случайно», и в деятельность можно включиться в различные моменты и на разных этапах. А если речь идет об освоении деятельности, то некоторые ее этапы выполняются вообще другими людьми. Например, у многих аспирантов нет еще такого педагогического опыта, чтобы подойти вплотную к проблемам педагогической науки. Они действительно начинают с анализа литературы, где этот опыт оформлен

и в тексте представлен. Кто-то подключается проходящему педагогическому исследованию, выбирая и занимая в нем свою нишу. А тема, объект, предмет, гипотеза, цель и задачи определяются научным руководителем, или, во всяком случае, с его подачи. И, если, кто-то, чего-то в исследовании не делал сам, это не означает, что данную работу не делал никто. Если что-то в исследовании не сделано лично мной как исследователем, это не означает, и в научно-исследовательской деятельности этого нет!

ЛИЧНЫЙ ОПЫТ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ НЕ ВСЕГДА ОХВАТЫВАЕТ ВСЮ ЦЕЛОСТНОСТЬ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ!

Двигаясь от возникновения вопроса к проблематизации, начинающие ученые регулярно *путают научные и практические проблемы*. Практические могут возникнуть в любой деятельности. Однако не каждая практическая проблема может стать научной и выступить основанием научного исследования. Многие проблемы для отдельных сфер деятельности достаточно типичны и уже кем-то решены. Для таких проблем не нужны исследования, нужно просто почитать соответствующую литературу. Другое дело, если возник вопрос, на который попросту не было, и нет ответа в культуре, вот тогда и возникает научная проблема, и именно для этого проводится анализ научной литературы по теме исследования. Не анализ ради анализа, или анализ литературы ради традиции, как думают некоторые начинающие и даже опытные исследователи. Анализ научной литературы нужен для того, чтобы выйти на границы познания, выявить то, что известно по поставленному вопросу, скорректировать и уточнить проблему исследования.

Итак, анализ социокультурной ситуации показывает нам, что актуально по интересующей теме, анализ научной литературы, что по ней известно. Эти два обстоятельства позволяют выявить то, что мы – человечество – еще не знаем, и что представляет собой актуальную проблему научного исследования.

Несмотря на простоту данной мысли для многих исследователей постановка научной проблемы вызывает существенные трудности. Практикующие педагоги могут часами рассказывать о своей работе, о затруднениях, возникающих в процессах обучения и воспитания, а также о том, как они преодолевают возникающие ситуации. Однако какое отношение этот рассказ имеет к науке, пояснить педагоги могут далеко не всегда.

Многие учителя и вузовские преподаватели не обсуждают вопросы образования на научном языке. В лучшем случае они пользуются профессиональным, в худшем – переходят на бытовой язык. И получается так, что для постановки научной проблемы необходимо выучить язык педагогической науки, если хотите, по аналогии с иностранным языком, и не просто выучить определения, а научиться оперировать понятиями и категориями педагогической науки. На эту мысль неоднократно наталкивало то, что многие исследователи выражали непонимание, слушая и отвечая на «простой» вопрос: «Что представляет собой научная проблема Вашего исследования?». А если не сформирован научный, понятийный базис, то, как ожидать от исследователя выхода на границы познания по интересующему вопросу или глубины проникновения в тему, пусть даже и очень актуальную.

Недостаточность знаний об образовании порождает у некоторых ученых соблазн проскочить сразу в сферу исследовательского мышления... Проскакивая этап анализа известного по теме исследования начинающий ученый, не владеющий средствами имеющихся подходов нередко проникает в сферу исследовательского мышления. Но так как не знает, что создано, апробировано и уточнено до него, такой ученый нередко изобретает заведомо худшие варианты. Именно в этой ситуации вводятся новые понятия, без критического анализа имеющихся, уточняются определения без четкого понимания и обсуждения оснований того, в чем была неточность.

С нашей точки зрения, введение нового понятия, разработка нового подхода имеет смысл тогда, когда существующими понятиями и средствами имеющихся подходов нельзя решить

исследовательские задачи и как следствие ответить на запросы практики.

Необходимость в исследовательском мышлении возникает когда появляется проблема в самой исследовательской деятельности. Например, у нас недостаточно знаний, чтобы проанализировать ситуацию, имеющиеся подходы и их средства не позволяют сформулировать предположение, или у нас нет готового критериально-оценочного аппарата для проверки гипотезы. Тогда что-то из этого необходимо создавать, главное что такая мыслительная работа обуславливается проблемами самой исследовательской деятельности, а запросами существующей образовательной практики только опосредованно. Тем не менее, нельзя исключить, что такой прорыв, минуя анализ существующего опыта, в сферу исследовательского мышления может привести к новому, актуально-значимому научному результату. Однако, на наш взгляд, это скорее исключение, чем правило.

Несмотря на эти и другие препятствия и затруднения многие исследователи с постановкой научной проблемы справляются и движутся дальше. Осмысленный и целенаправленный характер научно-исследовательской деятельности предполагает, что в переходе к этапу выдвижения гипотезы будут поставлены цель и задачи исследования.

Цель и задачи. В ходе постановки цели исследования нередко встречаются такие, которые с первого взгляда, как минимум, вызывают вопросы. Эти цели начинаются словами «Разработать...», «Сконструировать...» и т.п. То есть проектные или конструкторские цели, не имеющие прямого отношения к исследованию как виду деятельности, отношения, возможно связанного все с тем же отсутствием в четкости понимания сути исследовательской работы или ошибкой на стадии постановки проблемы. Катавасия с целью переносится на задачи, ход исследования и его результаты. В одном автореферате у исследователя не было ни одной исследовательской задачи. Первая была вообще учебная «Изучить основы...». Это полезно не для науки, это полезно для исследователя. Другая задача «Разработать методику...» также может быть отнесена к проектной или методи-

ческой деятельности и т.д. Кстати, в данной диссертации цель была достигнута, задачи решены, а научного исследования не случилось.

Даже если исследователь не выходит за рамки своего вида деятельности, затруднения и неточности его подстерегают и изнутри. Есть исследователи, которые верно высказываются о цели как об идеальном представлении будущего результата, но на высказывании у них дело и заканчивается. Нередко происходит смещение прицела с цели на предмет, на процесс с предметом или даже на методы и средства. Если первое, т.е. подмена предметом цели, проявляется явно, например, цель исследования – образование, то во втором случае подмена не всегда очевидна. Например, цель исследования «осмысление процесса успешной адаптации старшеклассников...». Здесь идет явное указание на процесс и предмет, но не на результат. И даже если глаголу придать, предполагающую результат форму «осмыслить», дело не решит, т.к. остается неясным характеристики результата осмысления, они не исключаются, но остаются расплывчатыми. Смещение с цели на методы и средства проявляется, когда утверждается, что цель исследования состоит в том, чтобы решить поставленные задачи, отработать исследовательские методики и так далее.

И дело не в красоте формулировок или придирчивом отношении к фразам. Неверное понимание цели может увести и часто уводит в сторону. А что может дать корректное понимание? Поясним на примере. Цель выявить особенности чего-то («чего-то» указывает на предмет). Итак, в результате должны появиться особенности. Задаемся вопросом: «А что такое особенности?» и приходим к выводу, что особенности это не просто свойства того или иного предмета. Особенное существует только по отношению к конкретной общности, и то, что в одной общности у предмета будет особенностью, в другой общности таковой не является. Так, для общности деревьев иметь хвою – особенность хвойных деревьев, но уже для общности хвойных деревьев это будет общим признаком, а особенность придется поискать. Итак, рассмотрение особенности неотделимо от рассмотрения

общности, о чем известно еще из курса философии, где должны были рассматриваться категории общего и особенного. Исследователю педагогической действительности это говорит о том, что для достижения цели: «Выявить особенности ... (изучаемого предмета)», необходимо рассмотреть общие свойства данной группы предметов, а уже затем отличительные особенности, изучаемого предмета.

Для осмысленной и целенаправленной организации исследовательской деятельности необходимо следующее. Первое, важно четко определиться, в чем состоит цель (закон, закономерность, особенность и т.п.). Второе, детально разобраться, что это такое (хотите в результате исследовательской работы получить особенности, разберитесь, что такое особенности, хотите выявить закономерность, уточните, что это значит). И здесь недостаточно записать определение из словаря или учебника. Важно вычленить элементы, которые должны быть рассмотрены, чтобы достичь исследовательской цели. Как в примере с особенностями, для представления которых необходимо указание и на общность. Третье, выявленные элементы должны позволить исследователю поставить задачи, что и в какой последовательности он будет рассматривать.

Подчеркну, что первое, второе и третье распределены не по значимости. Значимо всё, а в процессе реального исследования движение может быть в самых разных последовательностях. Кто-то начинает с «нуля», а есть и те, кто приступает к исследованию, имея уже решенную задачу и конкретные наработки. Так многие аспиранты впервые сталкиваются с осуществлением научно-исследовательской деятельности в области образования, а вот практикующие педагоги имеют опыт. И здесь важно организовать исследование так, чтобы не проигнорировать и не оставить в стороне богатство педагогического опыта и методических находок конкретных учителей школ и преподавателей вузов, приступающих к научному познанию.

Выдвижение гипотезы. Важную роль в исследовании выполняет гипотеза, которая являет собой предположение, предполагаемое знание, призванное в случае подтверждения «за-

крыть» собой область неизвестного, не-знания или проблемы. При этом гипотеза как фрагмент текста нередко формулируется в конце работы в соответствии с полученными выводами, и, по сути, гипотезой не является. Достаточно сложно найти в педагогических исследованиях неподтвержденную или опровергнутую гипотезу. И это редуцирует сам смысл этапа выдвижения гипотезы, он становится формальным и не выдерживает никакой критики.

Конечно, в ходе исследования возможна корректировка первоначального предположения, однако его формулирование задним числом нередко приводит к тому, что гипотеза представлена ради гипотезы, или, того хуже, формулируется очевидное утверждение, подтверждение которого не имеет смысла. Аналогичные ситуации возникают и с проблемой, оформленной задним числом. Получив вывод «исследователь» задумывается – а какую же проблему я решил? И пытается что-то сформулировать. При этом не исключено и появление нового, действительно важного научного знания, однако очень вероятны действия мимо цели, которую просто не поставили.

Проверка гипотезы осуществляется, как правило, в специально организованной научной практике – в эксперименте. Первое замечание касается точности понимания гипотезы как предположения, предполагаемого знания, достоверность которого неочевидна. Предполагаемые знания в виде гипотетических утверждений могут быть самыми разнообразными. Они могут касаться и особенностей предмета исследования, и наличия определенных связей и отношений между элементами, и закономерностей, а в некоторых случаях даже законов. Но что же такое неочевидность? Должен быть хотя бы один аргумент, хотя бы один тезис, который ставит под сомнение высказанную гипотезу, а защищающему диссертацию хорошо бы заранее иметь ответ на вопрос о том, что вызывает сомнение в достоверности утверждения, представленного в гипотезе.

Второе замечание связано с первым, с пониманием того, что есть гипотеза и применением этого понимания на практике в ходе ее проверки. Ошибка возникает в ситуации, когда оценка,

например эффективности разработанной методики, проводится на основании результатов в начале с результатами в конце эксперимента, т.е. результатов до обучения с результатами после. И автор обычно делает вывод – методика эффективна. Однако нужно ли для этого проводить исследование? Если сравнивать с «абсолютным нулем», то у необученных показатели будут ниже, чем после обучения. Вполне очевидно, если человека учить, то он рано или поздно чему-то научиться. Обоснование очевидного делает исследование избыточным, а гипотеза перестает быть гипотезой как предположением, достоверность которого неочевидна и должна быть установлена. Для полноценного сравнения нужны внешние средства, образцы, критериально-оценочный аппарат.

Третье замечание, аналогичным образом связано с первым, но проявляется в ситуации, когда после констатирующего эксперимента сравнение ведется уже не с «абсолютным нулем», а сравнивают экспериментальную и контрольную группы. Исследователь, выявив затруднения в существующем обучении, обучения которое продолжается в контрольной группе, в экспериментальной исправил их, а затем проводит сравнение. Бывает, что очевидность пользы от привносимых изменений сомнительна, и тогда эксперимент разворачивается обоснованно. Но нередко имеют место случаи, когда сравнение предсказуемо и очевидно. Одних учили плохо, других – хорошо, где хорошо – результаты лучше. А если еще и критериально-оценочная база подогнана под нужный вариант, то необходимый результат обеспечен. И мы уже не выявляем лучшее, мы его создаем!

Замечание четвертое. Последние десятилетия все чаще используется математические знания для обоснования результатов педагогических экспериментов. Например, статистические данные используются для «доказательства» наличия причинно-следственных связей. Но наличие корреляции еще не гарантирует наличия связи, по-сути, факт корреляции приводит нас к новому предположению или новой гипотезе.

А теперь самая важная...

Пятое замечание. Педагогический эксперимент, как правило, захватывает детей! Необходимо не единожды подумать, прежде чем делать это!

Результаты и научная новизна педагогического исследования. Как в случае подтверждения, так и в случае опровержения научной гипотезы в завершение этапа делаются выводы, формулируются научные результаты. Важно, чтобы на предыдущих этапах не было ненужных перекосов. Так, без четкого понимания проблемы и новизна не выглядит новизной. Если автор пишет, что в исследовании нечто уточнено, то сразу же возникает вопрос, а в чем была неточность? Или пишет «конкретизировано», а в чем была неконкретность? Или даже утверждается, что разработан новый подход, а вопрос о том, чем имеющиеся подходы не подошли? остается без ответа. Может быть, это вовсе не уточнение, и не конкретизация, и не новая разработка. Вполне возможно, что это даже не улучшение, а совсем наоборот деградация и подмена смыслов. Однако без четкого понимания проблемы данные вопросы остаются без ответов. И совсем не ясно, что представляют собой результаты, полученные самим автором, что открыл именно он и каково качество полученных результатов, т.к. при неявной проблематизации есть вероятность повторения или воспроизводства и чужих достижений, и чужих ошибок.

Рассмотрев типичные ошибки в непосредственной связи с этапами исследования, разберем **ошибки и затруднения, характерные для любого этапа.**

Логические ошибки характерны для всех этапов. Присмотревшись внимательнее к представленному в исследовательских работах теоретическому содержанию можно увидеть немало логических ошибок, хорошо известных на протяжении многих столетий.

Как мы отмечали выше, вызывает сожаление тот факт, что в ходе педагогической подготовки курс логики изучается факультативно. И некоторые педагоги, по-обывательски, рассуждают о том, что определение представляет собой несколько повествовательных предложений, выделенных в учебнике

курсивом и/или жирным шрифтом, где после одного или нескольких слов следует тире, затем слово «это», а после, что-нибудь еще.

Педагоги-ученые нередко забывают или просто не знают, что определение – это логическая операция, которая осуществляется по определенным правилам, классификация тоже логическая операция, предполагающая деление понятия, а полученные в результате деления классы не пересекаются. Достаточно вспомнить хорошо известные педагогические «классификации», например, методов обучения, где об отсутствии пересечения между классами не может идти и речи.

Некоторые работы изобилуют индуктивными выводами, и, авторы не могут пояснить, например, достаточен или нет, представляемый ими перечень вариантов, например, признаков, методов или средств. Когда нет более общего, объемлющего основания сделать это просто невозможно. Кстати, отсутствие логики в педагогическом образовании многих педагогов толкает их к тому, чтобы ученики зазубривали определения, так как толкование ученика, высказанное своими словами, педагоги не могут адекватно оценивать. Зато от современного учителя можно услышать о том, что он занимается развитием логического мышления, плохо понимая про само мышление и, при этом, не зная, что такое логика.

Недостаточная четкость в понимании научных понятий в сочетании с использованием в научных текстах бытового языка приводит к нечетким конструкциям и умозаключениям. Описание методики, эффективность которой становится предметом исследования, может быть представлено так, что его нельзя использовать в методическом статусе. При этом речь не идет о предельно детальном описании методики или курса в целом. Методика должна быть представлена кратко, четко и ясно. Критерием к описанию – воспроизводимость. Чтобы прочитав текст, специалист смог воспроизвести нечто подобное.

Субъективные проблемы качества педагогического исследования. Автор в ходе исследования написал текст. Этот текст теперь ему естественно дорог и он готов его защищать, отстаивать, зачастую, невзирая на критику и справедливые замечания. Такова достаточно распространенная ситуация, и, честно говоря, если автор не готов защищать результаты своего труда, то, по-видимому, они ему безразличны. Какова же, тогда, их ценность для других?

Однако отсутствие разумной реакции на критику и справедливые замечания ставит под удар и то позитивное, что имеет место в исследовании. Случается, что от доклада к докладу, от обсуждения к обсуждению воспроизводятся одни и те же ошибки, игнорируются критические замечания, а приращение научного содержания в этой области не происходит. Для диссертанта, например это очень важно, т.к. диссертация не только научная, но и квалификационная работа, а подобного рода упорство характеризует его личностные качества.

На качество научных исследований оказывают влияние и внешние причины. Уже само понимание диссертации как самостоятельного научного исследования вступает в противоречие с тем, что научная деятельность приобретает все более и более коллективный характер. И чем сложнее решаемая проблема, тем больше людей участвуют в ее решении, вовлекаются ресурсы и оборудование. Как же единичному исследователю в одиночку конкурировать с научными разработками целых коллективов, исследовательских объединений или даже научно-исследовательских институтов? А ставить задачу на производство заведомо худшего или незначимого результата почему-то не хочется.

Перегрузка теоретического содержания. Отсутствие четкой цели, понимания проблемы и гипотезы нередко приводит к избыточности или перегрузки теоретического содержания. И авторы пытаются включить в текст исследовательской работы все то теоретическое содержание, что им самим известно, понравилось, произвело впечатление и показалось очень значительным. Некоторые исследователи пытаются произвести ана-

логичные впечатления при помощи данного содержания в ходе обсуждения и на участников научной дискуссии. Педагогические диссертации, при этом, неоправданно перегружаются теоретическими конструкциями, позволяющими, по мнению ряда авторов, в наилучшем виде продемонстрировать свои мыслительные способности. Такие работы изобилуют «новыми, уточненными» определениями понятий и «конкретизированными» утверждениями. В них можно встретить множество классификаций, схем, моделей и таблиц, зачастую понятных только самому автору.

Если в начале не было достигнуто ясного и четкого понимания проблемы и цели исследования предельно сложно отсеять в научном исследовании лишнее от необходимого, кажется важным все, что знаешь сам. При этом наличие любого тезиса в научном тексте обосновывается его необходимостью для решения научной проблемы, достижения научной цели в виде конкретного результата, а все, что этим не востребовано – лишнее! Не всегда понимая и принимая это, в своих абстрактных умозаключениях и моделях «высокого космического полета» авторы отрываются от той действительности образования, ради которой исследования, собственно говоря, и проводятся.

Вопрос для размышления

С какими из представленных ошибок вам доводилось сталкиваться в ходе научно-исследовательской работы?

Задание 2

Перечислите на листе бумаги ошибки и затруднения, рассмотренные в параграфе. Прочитайте еще раз текст и проверьте полноту списка. И хотя понимание ошибки не гарантирует полную безопасность, можете оценить себя и ответить на вопрос: для каких ошибок вы оставались открытыми и были не защищены после первого прочтения?

2.3. Заблуждения и ориентиры научных педагогических исследований

«Урок умер! Лекция устарела!».

Эти и аналогичные выражения нередко звучат от ярких и незаурядных представителей педагогического сообщества, которые принимают непосредственное участие и в педагогической деятельности, и в деле развития отечественного образования. Так в «Учительской газете» опубликована статья Е.Травина, суперфиналиста конкурса «Учитель года», под названием «Урок умер... Да здравствует игра!»[38]. Аналогичные мысли присутствуют и в открытых дискуссиях: «Сейчас вся Европа обсуждает: «Как может выжить урок как форма...»... Многие отказались от урока... Заменяют урок занятием... Учителя проиграли (как бы) современности ... Никакой учитель не может подготовить урок, который затмит интернет», - утверждает в выступлении на конференции по играм в образовании Т.М.Ковалева [20].

Процесс обучения, как и процесс воспитания, не задаются исключительно формой организации, для целостного представления необходимо четко видеть цель, содержание, методы, средства... При этом быть «хорошей» или «плохой», это не свойство формы, формы организации обучения или воспитания, это свойство уместного или неуместного применения формы. Если форма организации обучения в сочетании с методами и средствами позволяет эффективно добиваться поставленных целей, то она на своем месте, если нет, то педагог-проектировщик или педагог-методист ошиблись.

Размышления о том, что учитель проигрывает интернету, может быть справедливым только тогда, когда учитель решит вступить в единоборство с ним, но ведь этого никто и не делает. У каждого свои задачи и свои возможности. И то, что ученик может узнать больше из интернета, еще не говорит о достижении образовательных целей. Может ли он узнать из интернета именно то, что нужно? Конечно, может! Но и в советское время учебник выдавался в начале года и на весь год, соответственно,

необходимая информация была доступна поголовно. Более того она была отобрана и адаптирована для восприятия. При этом, подавляющее большинство учащихся не могло похвастаться тем, что освоило учебник на пол года раньше. Не только нужный объем предметного содержания, но и последовательность его освоения! Кто из родителей не пытался научить читать своих детей? А у какого количества получилось? Не получалось даже у многих представителей умственного труда, которым чего-то не хватало, времени, терпения, или чего то еще, не суть важно. Но обычный учитель начальной школы со средним профессиональным образованием обучал читать, считать 99 % первоклассников. Информационное изобилие интернета не является аргументом против урока, особенно при наличии негативных, да и просто отвлекающих факторов. Компьютерные, дистанционные, автоматизированные и т.п. курсы? Замечательно! Там где работают там пусть и используются! А где нужен урок – должен быть урок!

В настоящее время и лекцию как неотъемлемую составляющую лекционно-семинарской системы также подвергают критике. Только внешне справедливо выглядят утверждения о том, что студент на лекции пассивно воспринимает информацию, чужие мнения и теряет интерес к творчеству. Критики, по видимому, забывают, что понимание, выступающее основой лекции, далеко не пассивный процесс. Понимание процесс сложный, требующий интеллектуального напряжения и активности. Пусть студент не является автором произносимого на лекции научного содержания, но нередко таким автором не является и сам преподаватель.

Активность студента на лекции проявляется в понимании текста и освоении представленного научного содержания, когда из отдельных значений конструируются идеальные объекты, о которых студенту еще не было известно. К сожалению, студенты нередко подменяют процесс понимания фиксацией текста в конспектах, что в сочетании с пониманием действительно необходимо, а также подменяется понимание процессом узнавания студентами знакомых слов без появления у них четкого и ясного

смысла. Понимаемое всегда индивидуально понимаемое. Каждый понимает и запоминает сам за себя. Если же студент, вольно или не вольно, осуществляет подмену понимания узнаванием, а фиксацию в памяти записями в тетрадах, это не должно характеризовать лекционную форму как таковую. Обвинять ее за это, будет аналогично обвинениям правил дорожного движения за то, что водители их нарушают.

Тенденции отрицания, а обычно и в сочетании с переходом от одного к другому, распространяется и на оставшиеся составляющие образовательного процесса. Говорят о переходе от репродуктивных к продуктивным методам обучения, от использования устаревших средств к современным компьютерным технологиям. Причем переход трактуется в смысле отказа от одних и продвижения других. Так обойтись одними продуктивными методами обучения не получится. Массивы знаний таковы, что нечто нужно просто познать так, как оно создано, чтобы использовать это в созидании творческого продукта. А значит, *вопрос должен ставиться не о переходе, а о разумном сочетании*. Но эта мысль вступает в противоречие с рассмотренными тенденциями, которые, задаются не столько противоречиями, существующими в образовании, сколько обычным агрессивным менеджментом, который для своего проекта не ищет свободную нишу, а расчищает, уничтожая существующие.

Иногда это оправдано и делается в соответствии с логикой развития образования без подтасовок и подмены его сущности. Но, к сожалению, бывает и иначе. Своя точка зрения оказывается важнее правильной, и субъективные интересы самореализации и самоутверждения берут верх. И даже, если в процессе или в конце предприятия выяснится неправота, может последовать утверждение, как после игры в шахматы: «Ну и что, что я проиграл, я же вон сколько срубил!».

Идеи роста, развития и совершенствования в образовании, задающие направления научных исследований и разработок, широко распространены в педагогической науке и психологии. Более того, данные понятия вышли далеко за пределы научных статей, монографий, дискуссий. Сегодня студенты пе-

дагогического вуза говорят о развивающей функции урока, а учителя-практики решают развивающие задачи. Идеи максимального раскрытия способностей, обретения индивидуальности и неповторимости, и в целом развития психики ребенка, на современном этапе выражают взгляды многочисленных социальных групп, куда входят не только педагоги и родители. Данное обстоятельство говорит о наличии в современном образовательном пространстве определенной идеологии, которая уже воспринимается как данность, как само-собой-разумеющееся. Что в свою очередь приводит к ослаблению критического восприятия идей роста и развития, а соответственно и выхолащиванию их научного содержания.

И, тем не менее, за каждой из данных идей стоят четкие логически обоснованные смыслы, установлены связи и отношения. Так еще Л.С.Выготский утверждал, что рост, характеризующий, прежде всего, количественные изменения, «входит в общий состав процессов развития, но не как определяющая, а как подчиненная величина» [9, с. 393]. Но именно показатели роста нередко выступают основанием оценки уровня развития. Изменение успеваемости или рейтинга, количество баллов на ЕГЭ мало что скажут о духовно-нравственном развитии человека, или о гражданском воспитании в образовательном учреждении. Данный способ оценивания аналогичен оценке экспертами качества фильма по количеству кассовых сборов, без похода в кинотеатр и просмотра картины.

В начале 80-х годов XX века Д.Б.Эльконин еще только говорил о создании теории развития ребенка, но уже спустя несколько лет возникло целое направление – психология развития. С ее точки зрения, ребенок не является уменьшенной копией взрослого, и, соответственно, изначально не известны результаты развития. Они складываются в ходе взаимодействия с обществом, когда ребенок усваивает социально-культурное содержание, а сам процесс усвоения выступает «всеобщей формой психического развития детей» [49, с. 29].

Данная ситуация допустима для фундаментальных исследований в педагогической науке, когда мы отвечаем на вопрос о

том, как в принципе заниматься образованием детей, проводим исследования и изучаем опыт, в том, числе и негативных форм образования. Когда строим модели, позволяющие решать такие педагогические задачи, актуальная потребность в которых может возникнуть еще не скоро; когда педагогика начинает заниматься проблемами, выходящими за пределы современной социально-политической конъюнктуры.

Ситуация резко меняется при переходе с фундаментального уровня научного исследования к решению практических, прикладных задач развития конкретного ребенка, группы, класса. Возникают вопросы о выборе, подборе, разработке того социально-культурного содержания, которое будет осваиваться. Обостряется проблема ценностей, без решения которой не будет осмысленного процесса воспитания.

Преодолеть данную ситуацию, находясь только внутри идеологии развития, представляется проблематичным. С нашей точки зрения, имеет смысл обратиться к идее, незаслуженно оказавшейся на периферии педагогической науки – идее совершенствования. Еще в XIX веке К.Д.Ушинский говорил о педагогике: она «стремится удовлетворить величайшей из потребностей человека и человечества – их стремлению к усовершенствованию в самой человеческой природе: не к выражению совершенства в полотне или в мраморе, но к усовершенствованию самой природы человека – его души и тела; а вечно предшествующий идеал этого искусства есть совершенный человек» [39, с. 352].

Стремление к совершенству не отрицает ни роста, ни развития, однако привносит аксиологические основания в процессы происходящих изменений, как на уровне отдельного человека, так и на уровне различных социальных групп. Главное в этой идее, что ни развитие измеряется ростом, и не развитие выступает мерилем того, что хорошо, а что плохо – главное, что развитие попадает в рамку совершенствования, ограничивается им, приобретает цивилизованный вид.

Помимо психологического развития обучающегося идея развития применяется и на уровне педагогов, работающих над

профессиональным развитием, и на уровне образовательных учреждений в целом, систематически разрабатывающих и утверждающих программу развития школы или вуза. Имеют место случаи, когда это приобретает искусственный характер «развития ради развития»: педагог, работающий на высоком уровне и не имеющий проблем в педагогическом процессе, получает негативную оценку по показателю участия в процессах развития, а тот у кого много проблем в педагогической деятельности и он честно работает над ними получает положительную оценку. И возникает ситуация, когда создаются псевдопроблемы, как основания псевдо развития, которые необходимы для отчетности в рамках сложившейся идеологии. Конечно, это не вина самой идеи развития, это произвол, который ей прикрывается.

И без идеологии развития проблемы решались по мере возникновения, велась работа с имевшими место отдельными недостатками. Однако сейчас сформировалась сфера деятельности по целенаправленному поиску, а в некоторых случаях, и по специальному созданию проблем. Сфера деятельности «проблематизаторов» прикрывается идеологией развития, позволяя им не столько самореализовываться, сколько самоутверждаться.

И для практика, и для ученого-исследователя образования это необходимо иметь в виду. Во-первых, не забывать о том, что представляет собой сущность развития, а что прикрывается этой идеей. И во-вторых, понимать, что не только на идею развития могут опираться изменения в институте образования, необходимые для каждого исторического периода.

Вопрос для размышления

А ваше мнение?

Задание 3

Напишите. С какими ложными ориентирами в образовании вам приходилось встречаться?

ЧАСТЬ 3. Возвращаясь к основам...

3.1. В поисках сущности образования

или образование как культурное явление

Несмотря на то, что каждый взрослый знает об образовании достаточно много, проблема идентификации образования, и как объекта исследования педагогической науки, и как области практики, остается актуальной. Этому способствуют, прежде всего, самые различные изменения в самой системе образования. Здесь и ее развитие, и поиск новых путей, вариантов, а также же вольные и невольные подтасовки и манипуляции.

В этой ситуации для одних понимание сущности образования призвано стать подспорьем для поиска нового и отсеечения лишнего «не образовательного». Для других, четкое представление об образовании должно стать одним из основных препятствий на пути самого разнообразного произвола.

Остается только понять, что представляет собой образование как таковое, в чем его сущность, а здесь, как мы рассматривали выше, не все так просто. В связи с этим и предлагается вашему вниманию размышление об образовании, размышление гипотетического характера, размышление, приглашающее к пониманию и критике, одним словом, к дискуссии. Итак...

Образование обычно рассматривается как психологическое, социальное или культурное явление. Психологическое развитие ребенка, социальный заказ на образование, а также инкультурация молодежи, – все это нередко обсуждаемые вопросы. Однако установка на соразмерное выявление сущности образования обращает в первую очередь к культуре, как наиболее общему основанию, простирающемуся, как за пределы психики отдельного человека, так и за пределы конкретного общества. Во-первых, существуют отдельные виды деятельности, которые не осуществляются в одиночестве и не могут быть освоены по одному персонально. Во-вторых, общечеловеческая культура не сводится к культуре отдельного общества и не отождествляется с ним.

Изучение вопроса о сущности образования в рамках культурного процесса наталкивается на сложности, связанные с не-

объятным количеством определений и интерпретаций. Однако обращение к корням, к противопоставлению культуры и природы, позволяет избежать затруднений анализа безграничного количества единичных высказываний.

Еще до появления латинского термина возникла сама проблематика культурного и природного, а именно производимого человеком и созданного природой. Так древние греки противопоставляли друг другу «техне» и «фюзис». В диалоге Платона «Софист» искусство и умение ремесленника (τέχνη) противопоставлялись природе (φύσις) и ее изменениям [30, с.341].

Мысль о внутренней причинности органично вошла в современное научное понимание естественных процессов. Еще Фрэнсис Бэкон утверждал, что «мастерская природы в своём лоне и в своих недрах производит все явления, большие и малые, в своё время и по определённом закону» [8, с.191-197]. Познание, по его мнению, способствовало увеличению власти над природой, позволяло сковывать её силой человеческого искусства: «В действии человек не может ничего другого, как только соединить и разъединить тела природы. Остальное природа совершает внутри себя» [7, с.12].

Расширение научных исследований позволили конструировать, соединять и разъединять «тела природы» уже не только на уровне человеческого искусства «техне». Возникает новое искусство, искусство, построенное на знании, появляется технология. Это уже принципиально новая ситуация. Исследование и преобразование природы человеком становится более осмысленным. Появляется возможность не только непосредственной по образцу передачи ремесленного опыта от мастера к ученику. В исследованиях получает объяснение и существующий опыт, а самое главное, осознанно конструируется новый. Создание новых практик приводит к изменениям в различных сферах жизнедеятельности человека.

Отмечая методологическую общность ученых, изучающих природу, Г. Риккерт ставит исследовательские задачи развития «науки о культуре», разработки методов «неестественно-

научных дисциплин». На противопоставлении природе как таковой, исследует понятие культуры.

«Продукты природы, – пишет Г. Риккерт, – то, что свободно произрастает из земли. Продукты же культуры производит поле, которое человек ранее вспахал и засеял. Следовательно, природа есть совокупность всего того, что возникло само собой, само родилось и предоставлено собственному росту. Противоположностью природе в этом случае является культура как то, что или непосредственно создано человеком, действующим сообразно оцененным им целям, или, если оно уже существовало раньше, по крайней мере, сознательно взлелеяно им ради связанной с ним ценности» [33, с.54-55]. Это общее видение культуры (как возделывания) охватывает всё, что создано и создаётся человечеством, в совокупности с самим процессом созидания. Культура, в данном контексте, представляет собой форму человеческого бытия, в которой явления природы приобретают нематериальное значение и смысл.

Однако очевидность отграничения культурного от природного ещё не даёт положительного понимания культуры, её устройства, функций и компонентов. Идея рукотворности культуры человеком, непосредственно связанной с его активностью, получает множество интерпретаций в зависимости от точки зрения и позиции исследователей.

С точки зрения Г. Риккерта «во всех явлениях культуры мы всегда найдем воплощение какой-нибудь признанной человеком ценности, ради которой эти явления или созданы, или, если они существовали раньше, взлелеяны человеком» [33, С.55]. Изучение культуры через ценность лежит в основе аксиологического подхода (В. Виндельбанд, Г. Риккерт и др.).

Понимание того, что аксиологическое основание активности не тождественно самой активности, приводит к пониманию культуры с позиции деятельностного подхода. Культура интерпретируется как «социально-прогрессивная творческая деятельность человечества во всех сферах бытия и сознания... направленная на преобразование действительности, на превращение богатства человеческой истории во внутреннее богатство лич-

ности, на всемерное выявление и развитие сущностных сил человека» [44, с.210-211]. Особенности и формы организации деятельности приводят к рассмотрению культуры с позиций продуктивного (культура как результат деятельности), креативного (подчеркивает творческий характер деятельности), технологического (деятельность как технология) и других подходов.

Более подробный анализ подходов к пониманию культуры как таковой представлен в ряде работ, для нашего размышления важно то, что каждый из этих подходов, имея проверенное временем право на существование, отражает одну из сторон культуры которые имеют важное значение для образования. Не вдаваясь, что важнее для понимание культуры ценность или деятельность, необходимо подчеркнуть, что даже знание о том, как требуется себя вести в определенной ситуации (норма поведения) имеет важное значение для образования. Не менее важное значение имеет и понимание того, что необходимо сделать, для получения определенного результата (норма деятельности), на что при этом опереться (знания о сущем) и чем воспользоваться (знание о средствах деятельности), позволяют при помощи знаков, системы знаков культурно оформить реально существующие процессы поведения и деятельности. Особая ситуация связана с выражением в знании ценности. Ценность и её значимость проявляется в оценке, тогда как в построении знания осуществляется принципиально другой процесс, который предполагает переход от объекта к его выражению в знаковой форме. В этом смысле знание о ценности может существовать только как знание о процессе оценивания, где роль критерия выполняет определенная ценность. Для нашего исследования важно подчеркнуть, что знание о ценности еще не ценность, и его наличие не гарантирует ее действительности, выполнение ценностью регулятивной функции ориентира в поведении или деятельности.

Совокупность знаний о сущем, нормах поведения и деятельности, ценностях и оцениваемых объектах образуют культурную картину мира. В ходе её освоения происходит формирование мировоззрения субъекта. Становление культурной

картины мира и её пополнение, осуществляется в процессе познания, своего рода производства знания «путем повторения идеальных планов деятельности и общения, создания знаково-символических систем, опосредующих взаимодействие человека с миром и др. людьми» [42, с.658].

Одной из составляющих культурной картины мира выступают научные знания, ориентированные на объективное выражение в знаковой форме свойств предметов и взаимосвязи явлений мира природного и человеческого. Научные знания, как и наука в целом стремятся к систематизированному выражению происходящего в мире. Подтверждение истинности научного знания осуществляется в специальной практике научной деятельности – в эксперименте. Научные знания позволяют не только объяснять и прогнозировать ход явлений окружающего мира, но и создавать различные идеальные комбинации, тех или иных его единиц, а при воплощении, в практике, выстраивать реальные комбинированные объекты, и как говорил Ф.Бэкон «остальное природа совершает внутри себя».

На уровне здравого смысла осуществляется обыденное познание. Оно не претендует на теоретическое обобщение, выявление сущности явлений, установление законов и закономерностей, проведение эксперимента: «обыденное познание создаёт конгломерат знаний, сведений, предписаний и верований, лишь отдельные фрагменты которого связаны между собой. Истинность знаний проверяется здесь непосредственно наличной практикой, т.к. знания строятся относительно объектов, включённых в процессы производства и наличного социального опыта» [42, с.545]. Знания ребенка, что лёд холодный, а огонь обжигает, на уровне обыденного сознания не имеет отношения к физическим понятиям температуры, тепловой энергии, и, тем не менее, позволяет уже ребёнку не допускать определенных действий, или наоборот предпринимать их.

Важное значение имеет и то, что Г. Ричардсон называет знанием-волей. «Представьте себе опытного игрока в гольф. Он может так точно ударить по мячу, что мяч приземлится там, где игрок хочет... Физик может рассчитать степень упругости мяча

и траекторию его полета, а также необходимую силу и направление удара. На это потребуется время, но результатом будет точное представление о всех действиях игрока... Он (игрок) может использовать своё знание-волю и точно ударить по мячу, в отличие от физика, который не может сделать это даже с помощью своего знания-мысли!» [34, с.57]. В данной ситуации мы имеем дело с практическим знанием, а именно с тем, как добиться необходимого результата. Это знание не выражается в четкой схеме, расчете и осмыслении. Здесь человек сам выступает в качестве культурного образца определенного действия.

Культура и её компоненты, рассматриваемые нами до этого момента преимущественно статично, существуют в динамике. И здесь образование играет важную роль, как в процессах освоения каждым поколением сложившейся до него культуры, так и в процессах ее созидания. Человек не только осваивает существующий культурный опыт, но и выступает в качестве субъекта, его порождающего. Конечно, для различных образовательных концепций соотношение процессов формирования и творчества существенно отличаются. Так, авторитарные педагогические системы ориентированы, прежде всего, на воспроизводство опыта, допустимого в данном обществе, демократические – на выработку собственной оценки происходящих событий, методики продуктивного обучения – на творчество ребенка.

Рассмотрение образовательного процесса и утверждение его значимости в отношении трансляции и порождения культуры, актуализируют вопрос о сущности образования: не получается ли так, что один и тот же термин мы относим к совершенно различным процессам, которые имеют автономное, независимое друг от друга существование. Мы разделяем позицию Д. Дьюи связывающего образование с процессом перестройки и реорганизации опыта [16], позицию А.В. Хуторского относящего к образованию процессы познания и созидания культурного содержания [47,с.23] и других, т.к. и в том и другом случае осуществляется развитие образующегося. В данном контексте образование может быть представлено процессом приращения культурного содержания, включающего любой его элемент

(знания, нормы, ценности), при этом в качестве образующегося могут выступать как отдельные лица, так и социальные группы и коллективы.

Освоение культурного опыта может осуществляться даже при помощи образца, что имеет смысл, во-первых, когда данный опыт ещё не отделим от конкретного человека и не представлен в речи. Во-вторых, когда описание действия на много сложнее самого действия и его воспроизведения при помощи демонстрации. Данный процесс может происходить и помимо специально организованных, осмысленных ситуаций, когда опыт перенимается через непосредственное подражание другим. Как отмечают В.А. Болотов и В.В. Сериков, «первоначальный акт образования – передача действия вне контекста целостной деятельности, так сказать напрямую, по образцу» [4, с.4]. Здесь ещё не требуется от владеющего опытом специальных знаний по его передаче, а от осваивающего специально организованного понимания и рефлексии. Не только отдельное действие или норма поведения, но и «культурная традиция, культурная атмосфера, также основана на подражательности... Культурный стиль всегда включает в себе подражательность, усвоение традиции», – утверждал Николай Бердяев [2, с.308].

Освоение существующего культурного содержания может осуществляться в кооперации с его носителем, педагогом, а также самостоятельно по собственной инициативе. Другой вариант преобразования, реорганизации и перестройки опыта неразрывно связан с процессом развития культуры, осуществляющийся при помощи тех областей человеческой практики, которые направлены на производство, созидание новых идеальных и материальных объектов.

Производство знаний о существующем, происходит в рамках исследовательской (в специальных условиях научно-исследовательской) работы. За производство того чего еще нет отвечает проектная деятельность. При проведении исследовательской работы фиксируется разрыв между тем, что мы полагаем как существующее объективно и тем, что мы об этом знаем. Наличие явления и отсутствие знания о нём свидетельствует

о столкновении человека с проблемой или попадании в проблемную ситуацию, которая представляет собой совокупность внешних для индивида условий, и побуждающих его к активности.

Если общество или культура не предоставляет готовый ответ на возникший вопрос, то проблемная ситуация выступает отправной точкой процесса мышления. Именно мышление, рассматриваемое в качестве инструмента познания окружающего мира, позволяет человеку открывать нечто новое, ранее ему или всему человечеству, неизвестное.

В процессе мышления человек анализирует проблемную ситуацию, находит способы её решения. И ребенок, и взрослый, оказавшиеся в проблемной ситуации могут включиться в процессы мышления с целью преодоления возникшего затруднения. Ребенок при этом делает открытия для себя, расширяя пространство индивидуальной культуры, а взрослый имеет возможность сделать открытие значимое для других. Именно появление нового содержания характеризует общность мышления взрослого и ребенка, считает А.В. Брушлинский [6,с.42].

Освоение существующего культурного содержания, и творческое созидание нового изменяет внутреннюю культуру человека, и то и другое способствует его психологическому становлению и развитию, изменяется внутренний образ человека. Так Г. Ричардсон говорит о тесной взаимосвязи процессов развития и творчества ребенка, выступая за разумный баланс учения и творчества в образовании: «Развитие ребенка всегда предполагает творчество. Оба полюса учебного процесса – учение и творчество – должны быть сбалансированы» [34, с.198].

В соответствии с вышесказанным, **под образованием** в настоящей работе понимается процесс и результат приращения культуры человека. Познание и созидания выступают основными путями образования, именно в них обеспечивается интериоризация существующего культурного опыта, осуществляется созидание нового, например через решение исследовательских и практических проблем. Усвоение существующего культурного содержания может осуществляться в процессах учения, обуче-

ния и созидания. Учение как учебная деятельность характеризуется познавательными процессами индивида его пониманием культурного содержания, и применением полученных знаний при решении учебных задач. Процесс обучения предполагает кооперацию ученика в процессе учения с педагогом. В созидании, в творчестве человек может переоткрывать существующее культурное содержание, обретая его и опыт творческой активности.

Возможно также столкновение с вопросом, не имеющим культурного ответа, где образующемуся приходится искать собственный. И если в предыдущем случае педагог, знающий правильный ответ на возникшие затруднения может подвести ребенка к культурному эталону, то в последнем варианте, и учитель, и ученик будут находиться в проблемной ситуации.

Освоенное и открытое в процессе образования культурное содержание, наряду с приращением опыта участия в процессах познания и созидания, позволяет человеку использовать новые знания как при работе с собой, так и во взаимодействии с окружающим миром.

Зафиксировав в определении образования приращение индивидуальной культуры человека в качестве сущностного признака, необходимо добавить и то, что в процессе образования происходит изменение структуры ценностного восприятия мира, меняются цели, ориентиры, способы деятельности человека, развиваются его способности. Такое понимание позволяет уйти от противоречий возникающих при рассмотрении образования только в рамках педагогической деятельности. Здесь мы учитываем, что образование может протекать не только при кооперации учебной деятельности с педагогической, но и без нее, например, в научно-исследовательской работе, в осмыслении собственного поведения, деятельности, а также в проектировании будущего.

Проделанный анализ позволил нам выявить несколько принципиально важных ситуаций, связывающих воедино образование и культуру: во-первых, это ситуация освоение опыта (по образцу), как путем неосознанного подражания, так и в специ-

ально организованной деятельности, во-вторых, ситуация освоение знаний (о мире, о ценностях, нормах поведения и деятельности), в-третьих, порождения знаний и принципиально новых, и переоткрытие известного в учебной ситуации, в четвертых, ситуация освоения и принятия ценностей в процессе оценивания.

В общем виде полученный результат может быть представлен в следующей таблице, которая демонстрирует явно, что двигаясь от понимания сущности образования, можно увидеть, что оно не сводится исключительно к кооперации с педагогом, к процессам обучения и воспитания, а позволяет обоснованно увидеть и его иные стороны.

Таблица 1.3.

Образование как приращение культурного содержания

процесс	ОБРАЗОВАНИЕ	
сущностный признак	Δ К (приращение культурного содержания)	
основные способы	ПОЗНАНИЕ существующего культурного содержания	СОЗИДАНИЕ нового культурного содержания
некоторые основные формы	-обучение и воспитание в кооперации с педагогом; -самостоятельное освоение культуры...	-исследовательская работа; -проектная деятельность...

Задание 4. Проведите сравнительный анализ результатов Вашего выполнения ЗАДАНИЯ 1 с выводами, представленными в данном параграфе. Напишите статью, эссе, или просто текст, который пригодится для Вашего научного педагогического исследования.

3.2. Средовой, системный, деятельностный и пространственный подходы в исследовании образования

Вопросы для размышления.

Если вы выполнили предыдущее задание, то перед чтением содержания данного параграфа ответьте себе на вопросы о том, средствами каких научных подходов, научных теорий Вы пользовались, размышляя о сущности образования, или размышления ограничивались бытовым языком и обыденным здравым смыслом?

В современной научно-педагогической литературе нашел отражение богатый опыт применения теории образовательной среды, средового подхода при изучении явлений обучения и воспитания. Исследователи регулярно опираются на представление образования, и как системы, и как деятельности. Также широко используется идея образовательного пространства. Каждый из этих подходов задает представление об образовании, выделяет его составляющие, способы и средства работы в своей области, что для исследователя представляется крайне важным, особенно, если ему самому предоставляется выбор подхода или подходов, при помощи которых проводить исследование. Но даже, если подход определен научным руководителем, коллективом, организацией, это не отменяет необходимости понимания сосуществующих подходов с их достоинствами и недостатками.

Средовой подход. Понимание обстоятельства, что среда играет важную роль в процессах обучения и воспитания человека, его становления и развития, способствовало появлению в отечественной науке первой трети XX века «педагогики среды». Она возникла во многом благодаря работам отечественного педагога-исследователя С.Т. Шацкого, который и считается автором данного термина [25, с.27]. Тем не менее, исследование среды как совокупности внешних условий, обстоятельств

оказывающих влияние на человека являлось предметом рассмотрения в различных областях знания задолго до этого.

Еще в Древней Греции о влиянии внешних условий и обстоятельств на общество и человека высказывались Аристотель, Демокрит, Геродот, Гиппократ, Платон, Полибий и др. философы. Начиная с Поздней античности, наметился некоторый спад интереса к проблеме среды, продлившийся около полутора тысяч лет [18, с.8]. В 1566 году Жан Боден выпустил работу «Метод легкого изучения истории», где утверждал, что общество формируется под влиянием естественной среды и напрямую зависит от нее [3]. Его последователи Ш. Монтескье и Т. Бокль уточняли данные идеи считая, что географическая среда (климат, ландшафт, почва) играет решающую роль в формировании общественно-политической жизни. Однако, дальнейшие разработки в рамках антропогеографического направления (К. Уисслер, Дж. Стюард и др.) отклонили идею жесткого географического детерминизма, допуская лишь ограниченное воздействие естественной географической среды на человека, культуру и общество.

Яркий представитель французского материализма XVIII века К.А. Гельвеций считал, что, во-первых, образование напрямую зависит от тех предметов, той обстановки, а значит и той среды, в которой человек находится. Он пишет, что «...истинными воспитателями детства являются окружающие его предметы; этим воспитателям детство обязано почти всеми своими идеями» [12, с.20]. Во-вторых, К.А. Гельвеций утверждал, что образование зависит и от отношений, складывающихся в обществе, в частности воспитание, с его точки зрения, неразрывно связано с формой правления в государстве [13, с.595]. Тем самым К.А. Гельвеций понимает среду более широко, дополняя естественную составляющую социально-политической.

Карл Маркс осуществил одну из первых сущностных проблематизаций средового подхода, а не отдельных положений или выводов по поводу среды и ее роли. Размышляя о человеке, он под принципиально другим углом, по сути, поставил вопросы о границе, о разграничении человека и среды в ходе взаимодей-

ствия между ними. С одной стороны для К. Маркса социальная среда выступает источником, наполняющим сознание в процессе ее осмысления [27, с.29]. С другой стороны объекты природы, которые имеют собственное существование, включаясь в то, чем живет человек в его деятельность, образуют его неорганическое тело. «Природа есть неорганическое тело человека, а именно – природа в той мере, в какой она сама не есть человеческое тело», - пишет К. Маркс [26, с.46]. И далеко не очевиден ответ на вопрос о том, чем является некоторый предмет, включенный в деятельность человека элементом его или среды, а также неочевидно, где в процессе взаимодействия заканчивается человек и начинается среда.

Социально-философские и социально-антропологические разработки проблемы среды прочно вошли в область педагогических размышлений, исследований и разработок. В отечественной педагогике к анализу роли среды нередко обращались К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и другие выдающиеся российские мыслители. В частности П.Ф. Лесгафт не ограничился признанием значимости среды, а выстроил концепцию, которая была конкретизирована до уровня использования.

В зарубежных научных исследованиях первой половины XX века большое внимание проблеме отношения человека и среды уделял Джон Дьюи четко и лаконично представивший ее смысл и сущность «...окружающая среда состоит из тех внешних условий, которые способствуют или мешают, стимулируют или затрудняют деятельность, характерную для живого существа» [16, с.17]. Данное понимание среды по-прежнему продолжает использоваться [14, с.21].

Окружающая среда играет важную роль в становлении человека, но при этом ее не следует рассматривать как нечто раз и навсегда определяющее путь развития личности, утверждал С.Л.Рубинштейн [36 с.134]. В отличие от теоретиков бихевиоризма, которые считают, что поведение человека во многом предопределено условиями окружающей среды, сторонники культурно – исторической концепции утверждают, что действие среды носит ограниченный характер, при этом и сама среда яв-

ляется предметом преобразования в процессе человеческой деятельности.

Действие среды в целом, и образовательной среды в частности, имеет ограниченный характер. Если бы поведение человека носило только реактивный характер, который может быть описан исключительно при помощи схемы «стимул-реакция», тогда «внутренними процессами в человеке» мы могли бы пренебречь, зная, что действие среды «А» приведет к реакции и последствиям «В» в соответствии с той или иной закономерностью. В данной ситуации была бы допустима абстракция, аналогичная механической, когда мы говорим о физическом теле. Но наряду с реактивным, поведение человека может проявляться активным образом, основываясь на принципе автономности, а сама среда изменяется в результате практической деятельности человека, когда он выступает в качестве субъекта своего собственного поведения. И здесь для описания процессов образования, только понятия образовательной среды становится недостаточно.

Получается, что для решения задач исследования, проектирования и моделирования образовательного процесса в ориентации на его целостное описание, мы не можем ограничиться только понятием образовательной среды как объемлющем всю интересующую нас предметную область. Данное обстоятельство говорит о том, что необходимо обратиться к более широкому понятию, которое охватывает, как «внутренние» процессы становления и развития, так и взаимодействия человека со средой, играющей важную роль в данных процессах. В тоже время, данное понятие должно учитывать динамику изменяющейся среды. Идея охвата впервые наводит нас на мысль о необходимости обращения к понятию пространства в исследованиях действительности образования.

Деятельностный подход. Одной из альтернатив средовому подходу при изучении и проектировании образования выступает деятельностный. Он отчасти позволяет решить проблему внутреннего и внешнего, учесть вопросы происходящего с человеком. В трудах отечественных ученых (А.Н. Леонтьева, В.В. Да-

выдова, Г.П. Щедровицкого, Д.Б. Эльконина и др.) представлены основополагающие представления теории деятельности в целом, и ее применение к образованию в частности. Разработка психологической теории деятельности (А.Н. Леонтьев), создание на основе деятельностного подхода теории развивающего обучения, теории учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов [49,15]), проведение многих прикладных исследований и разработок основывались на понимании фундаментальной роли данного понятия. В процессе развития деятельностных представлений, и применения их на практике, с одной стороны, расширялись возможности деятельностного подхода, с другой – происходило осознание границ его эффективного применения.

Понятие деятельности, с точки зрения Г.П. Щедровицкого, возникло в связи необходимостью соотнесения и установления связи «таких разнородных предметов, как знания, операции, вещи, смыслы, значения, цели, мотивы, сознание, знаки и т.п.» [48, с.233]. Первоначально проблема деятельности разрабатывалась в рамках философии. Как утверждал Г.В.Ф. Гегель деятельность «возможна лишь там, где есть условия и предмет... Она есть движение, переводящее условия в предмет и последний в условия» [11, с.327]. Для Гегеля деятельность имеет целенаправленный характер, а также предполагает взаимосвязь цели, предмета и средств: «целенаправленная деятельность и ее средства еще направлены вовне, ибо цель также не тождественна с объектом; поэтому она и должна сначала опосредоваться последним» [11, с.397].

Большой вклад в исследование деятельности внес Карл Маркс. С его точки зрения, труд представляет собой творческую деятельность, направленную на преобразование природы. В ходе труда одни элементы природы выступают орудиями, при помощи которых преобразуются другие природные объекты. Включаясь в деятельность, природа становится неорганическим телом человека, расширяя его возможности как существа родового. К. Маркс говорит об общественном характере любого движения и деятельности в том числе.

Общественный характер деятельности проявляется с его точки зрения не только тогда, когда люди непосредственно взаимодействуют между собой: «когда я занимаюсь научной и т.п. деятельностью, - деятельностью, которую я только в редких случаях могу осуществлять в непосредственном общении с другими, - пишет К. Маркс, - даже тогда я занят общественной деятельностью, потому, что я действую как человек. Мне не только дан, в качестве общественного продукта, материал для моей деятельности - даже и сам язык, на котором работает мыслитель, - но и мое собственное бытие есть общественная деятельность; а потому и то, что я делаю из моей особы, я делаю из себя для общества, создавая себя как общественное существо» [26, с.48]. Понимание общественного характера деятельности в сочетании с развертывания деятельностных пространств как переходом от простых к более сложным, позволил К. Марксу анализировать, как микро-, так и макроэкономические процессы, прогнозировать тенденции социального развития [1, с.105-107].

Для С.Л. Рубинштейна общественный характер человеческой деятельности проявляется в том, что она обеспечивает удовлетворение общественных потребностей. Удовлетворение личных потребностей, в данном контексте, опосредовано удовлетворением общественных, а значит, человеческая деятельность может быть только осмысленной, т.е. основанной на осознании указанной связи: «Прямой целью общественно-организованной человеческой деятельности является выполнение определенной общественной функции; мотивом же ее для индивида может оказаться удовлетворение личных потребностей» [36, с.40].

Как и К. Маркс, А.Н. Леонтьев говорит о предметности человеческой деятельности, где в качестве предмета выступает не фрагмент мира, существующий сам по себе (объект), а фрагмент мира для нас. Именно на предмет направлены действия субъекта деятельности. В концепции А.Н. Леонтьева любая деятельность характеризуется потребностью, мотивом, целью, условиями достижения цели, а также набором действий, позволяющих получить ожидаемый результат. В данном контексте любая дея-

тельность должна быть осмысленной в социальном плане, целенаправленной в отношении будущего результата, иметь необходимые условия и средства для достижения поставленных целей.

«В современном образовательном процессе деятельность субъекта занимает центральное место» [23, с.27], нередко утверждают сторонники деятельностного подхода, применение которого в отношении образования должно «удовлетворять общим законам функционирования всех систем деятельности» [29, с.21]. Это значит, что деятельность субъектов образовательного процесса должна удовлетворять характеристикам предметности, осмысленности и целенаправленности, предусматривать использование определенных орудий и средств преобразования.

Теория развивающего обучения (система Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова) строится на основе деятельностного подхода, в рамках которого создается теория учебной деятельности, выстраивается периодизация детского развития. Целостность деятельности здесь также задается процессом целеполагания [15, с.14-15]. Не целенаправленные или естественные процессы в данном контексте деятельностью не являются. Более того, В.В.Давыдов, выступает против того, чтобы считать деятельностью любой психический процесс: «В психологии деятельность неправомерно соотносят с каждым психическим процессом (сенсорная, мыслительная и другие виды деятельности)» [15, с.29]. В тоже время нецеленаправленные, недеятельностные процессы могут иметь важное значение для психического развития человека.

Как показывает Д.Б.Эльконин, первый год жизни характеризуется ребенка характеризуется первоначально хаотической активностью, появлением ощупывающих движений ребенка, усложняются манипулятивные действия с предметами. Во втором полугодии развивается голосовая активность, появляются иные действия направленные на привлечение к себе внимания. Важным моментом первого года жизни выступает непосредственно-эмоциональное общение ребенка и взрослого [49, с.46]. Говоря об этом, необходимо подчеркнуть возможность не только деятельностного отношения ребенка и взрослого. Деятель-

ность характеризуется осмысленностью и целенаправленностью, но поведение ребенка на ранних стадиях развития не имеет осмысленного характера, и поведение взрослого не гарантирует всестороннего осмысленного отношения к ребенку.

На данное обстоятельство указывает и В.В. Давыдов, говоря об усвоении знаний в дошкольный период: «Поскольку в дошкольном возрасте целенаправленному и прямому обучению детей отводится сравнительно мало времени, то дети усваивают знания и умения чаще всего непреднамеренно, произвольно. Эти знания и умения, имеющие утилитарно-эмпирический характер, позволяют детям ориентироваться и действовать в повседневной жизни, в простых формах искусства, в различных практических ситуациях общения со взрослыми и сверстниками. Вместе с тем эти знания и умения – важные составляющие многих способностей ребенка дошкольника, в частности, его воображения и образного мышления» [15, с.145].

Причем, в развитии детей школьного возраста присутствуют также произвольные процессы. Когда ученики только обучались письменной речи, было обнаружено, что она значительно беднее устной. В свою очередь устная речь была «слабо произвольно управляемой», но по мере овладения письменной, их устная речь «становится мотивированной и произвольно управляемой», что осуществлялось при помощи развернутого обучения [49, с.39].

Общение и мышление, позволяющие познавать человеку новое, имеют принципиально важное значение для образования. При этом, А.В. Брушлинский считает, что и общение, и мышление не сводятся исключительно к деятельности. Разделяя точку зрения Б.Ф. Ломова, он утверждает, что общение вообще не является деятельностью, а процесс мышления не сводится исключительно к деятельности, а представляет еще и психический процесс мыслящего субъекта [6, с.18-19].

Невозможность описания всего учебного процесса как осмысленного, целенаправленного, специально организованного, нередко приводит к произвольной трактовке понятия деятельности: «субъектную деятельность учения характеризует первона-

чальная незаданность, отсутствие какого бы то ни было заранее predetermined эталона или результата, а так же неформальность его стадий и недостаточная последовательность учебных действий» [23, с.27]

Естественные и произвольные процессы не исчезают полностью в процессе развития человека, хотя образование в целом, и обучение в частности, стремятся обеспечить переход от естественных, произвольных психических процессов, к специально организованным и управляемым. Установка на то, чтобы усвоение знаний осуществлялась в форме учебной деятельности в рамках данного подхода оправдана, однако нельзя отрицать и оставлять вне границ теории тот факт, что развитие человека не всегда осуществляется деятельностью, т.е. осмысленно, целенаправленно, с определенной гарантией результата: «Ведь даже для младенца изначально и всегда характерны еще и стихийное обучение и самообучение, в принципе не поддающиеся непосредственному и жесткому контролю со стороны взрослых», – пишет А.В. Брушлинский [6, с.26].

Системный подход, также как и средовой, и деятельностный, широко применяется в сфере образования. Он оказывается актуальным и востребованным при решении организационно-управленческих задач. Регламентация образовательного процесса в масштабах государства, региона, муниципального образования или образовательного учреждения осуществляется на его основе.

Как мы отмечали выше, система образования не охватывает всего комплекса обучающихся, воспитывающих и способствующих развитию действий, существующих в обществе. Наличие в сфере образования неосмысленных, произвольных процессов говорит также о присутствии не систематизированных (возможно и принципиально несистематизируемых) явлений образования. Более того, системное представление образовательных процессов, даже когда это возможно, не всегда оказывается эффективным.

Не отрицая значимости системного подхода, мы разделяем позицию И.Д. Фрумина «что попытка систематически ... анали-

зировать все зависимости опасна. Она может привести к безнадежному выводу о том, что все взаимосвязано. И педагог, пытающийся обзреть все зависимости в каждый данный момент, может оказаться в положении сороконожки, размышляющей над первым ходом и его последствиями. Поэтому мы по тому пути не пойдем, и не будем анализировать все зависимости» [45].

С другой стороны, опора исключительно на системный подход, вступает в противоречие с гуманистическими тенденциями современного образования, ввиду того, что «образовательная система не может предоставить человеку его собственного места в образовании, места, насыщенного личностными смыслами и важными для человека событиями» [5, с.301].

Пространственный подход. Исследование действительности образования при помощи пространственного подхода открывает возможности для преодоления указанных сложностей, т.к. категория пространства является предельно общей, соответственно, появляется возможность охватить и описать те процессы, которые для других подходов могли оказаться недоступными. С другой стороны, такой общий характер, делает подход достаточно абстрактным и сложным для применения, так что ряд исследователей начинают делать ошибки в самой исходной точке, в понимании и интерпретации того, что представляет собой образовательное пространство.

В этой связи сразу отметим многообразие трактовок понятия образовательного пространства, которое в научной литературе несправедливо трактуется и как система, и как среда, и как сеть образовательных учреждений. С точки зрения логики классическое определение понятия осуществляется через род и видовое отличие [21, с.131], а значит образовательное пространство – это, прежде всего, пространство! А если для решения частных задач допустимо его отождествление, например, с системой или средой, то следует пользоваться именно этими понятиями и хорошо разработанными подходами.

Обращение к идее пространства при исследовании действительности образования опирается на длительную историю применения данной идеи в различных областях знания: филосо-

фии, физике, математике, социологии, психологии, социальной психологии. Так, Г. Лейбниц, основываясь на идеях Аристотеля и Р. Декарта, рассматривал пространство «как порядок взаимного расположения множества индивидуальных тел», а И. Ньютон, продолжая линию Демокрита, Эпикура критиковал идею заполненности пространства, рассматривая его в качестве пустогоместилища [43, с.393-394].

В субъективном идеализме И. Канта, пространство выступает в качестве априорного представления, составляющего основу чувственного восприятия мира: пространство «есть ничто иное, как только форма всех явлений внешних чувств, т.е. субъективное условие чувственности, при котором единственно и возможны для нас внешние созерцания». Оно «охватывает все вещи, которые являются нам внешне» [19, с.133]. В данном контексте пространство осуществляет функции охвата, актуального или потенциального вмещения объектов.

Основываясь на таком понимании пространства, Г. Гегель интерпретирует данное понятие с позиций объективного идеализма. Понимание того, что «пространство есть голая форма, т.е. некая абстракция, а именно абстракция непосредственной внешности», позволяет Гегелю устанавливать зависимость пространства от наполняющих его вещей и предметов: «Мы не можем обнаружить никакого пространства, которое было бы самостоятельным пространством; оно есть всегда наполненное пространство и нигде оно не отлично от своего наполнения», - пишет он [10, с.45,47].

Несмотря на имеющиеся различия в трактовках понятия «пространство», оно выступает как форма, охватывающая существование материальных, чувственно воспринимаемых объектов. Вместе с этим, в научных исследованиях данное понятие получило распространение для исследования психологических, социальных и культурных явлений.

Применение понятия пространства при изучении особенностей человека позволило немецкому социологу Г.Зиммелю ввести представление о личностном пространстве, характеризующем индивидуальный мир человека [17, с.157]. К. Левин

использовал его не только в отношении отдельной личности, но и в отношении социальной группы. С его точки зрения пространство свободного движения может быть представлено «как топологическая область, окруженная другими областями, которые для этой личности или группы недоступны» [24, с.110].

П. Сорокин использовал идею пространства уже по отношению к обществу в целом. Для него «социальное пространство есть некая вселенная, состоящая из народонаселения Земли. Там где нет человеческих особей или же живет лишь один человек, нет социального пространства» [37, с.84].

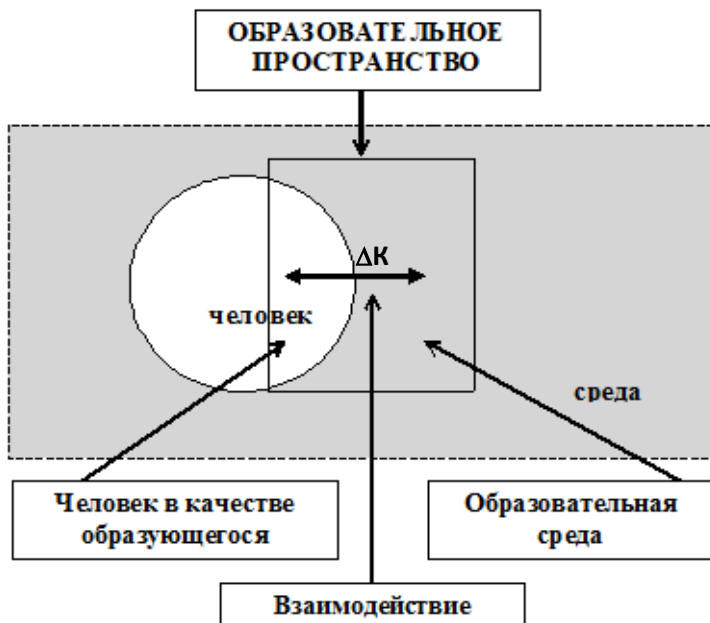
В слове «пространство» «говорит простираение» утверждает немецкий философ М. Хайдеггер [46, с.314]. Простираение, которое воплощается на разных уровнях и объектах.

Охват материальных и идеальных объектов, вещей и предметов, людей и событий характеризуют понимание пространства, границы которого определяются исходя из имеющихся целей и задач. По отношению к категории пространства, образовательное пространство в качестве видового признака несет на себе сущностные характеристики образования, проявляющиеся в приращении индивидуальной культуры.

В данном контексте, образовательное пространство простирается и охватывает все те объекты и процессы, которые приводят к приращению индивидуальной культуры человека, сопровождающиеся освоением ценностей, овладением различными способами мышления, деятельности и поведения. Образовательное пространство, с одной стороны, «захватывает» некоторую часть окружающей среды, выделяя то, что мы называем образовательной средой, с другой стороны – человека, где он как участник процесса образования выступает в качестве образующегося.

Образовательное пространство представляет собой вид пространства, место, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого выступает приращение индивидуальной культуры.

Схема 2.1. Образовательное пространство



Особенности процесса взаимодействия, характеристики образующегося, вид образовательной среды могут стать основанием для получения видов, а в некоторых случаях и классов образовательных пространств.

Характеристики образующегося позволяют выделить следующие виды образовательных пространств:

- индивидуальное (индивидуальное, личностное) образовательное пространство;
- групповое (и как частный случай - коллективное) образовательное пространство.

Характеристики среды нам дают

- культурно-образовательное пространство;
- социально-образовательное пространство;
- природно-образовательное пространство.

А по характеру взаимодействия с образовательной средой нами разработана следующая классификация.

Разделив объем понятия «образовательное пространство» по существенному признаку, характеризующему взаимодействие образующегося с образовательной средой сначала на осознанное и неосознанное, а затем на организованное и неорганизованное взаимодействие, были получены четыре класса образовательных пространств.

- естественное образовательное пространство,
- манипулятивное образовательное пространство,
- авторитарное образовательное пространство,
- свободное образовательное пространство [31].

В настоящее время теория образовательного пространства развивается по двум линиям. Одна связана с пониманием образовательного пространства как пространства образования, т.е. самого «живого» процесса, явления под названием «образование». Другая линия рассматривает образовательное пространство как пространство для образования, и разрабатывает комплекс вопросов о том, что мы должны сделать для того, как организовать образовательное пространство так, чтобы образование осуществилось наилучшим способом. Кстати, эти линии не противоречат между собой, а по нашему глубокому убеждению, взаимодополняют и движутся на встречу друг другу.

Несмотря на абстрактный характер теории образовательного пространства, она находит применение. Так в рамках практической части курса «Управление образовательными системами» у студентов факультета педагогического образования МГУ имени М.В.Ломоносова предполагается создание образовательного проекта и реализация его на практике. В рамках одной учебной группы, уже на стадии проектирования разворачиваются параллельно авторитарное, манипулятивное и свободное образовательное пространство, и только от студента зависит, где он найдет себе место. За четыре года опытно-экспериментальной работы создавались и реализовывались студентами самые разнообразные проекты, начиная от уровня

«образование себя», к проектам уровням учебного занятия, учебного курса и даже образовательного учреждения. Идеи свободного образовательного пространства служат основанием того, что студент может сам предложить проект, манипулятивного – в том, что студент выбирает проект из предложенного преподавателем. Авторитарное образовательное пространство предполагает, что студент будет заниматься проектом, который дал ему преподаватель, не предоставив альтернатив. Одним словом... Принцип таков:

Можешь предложить – предлагай!

Не можешь предложить – выбирай!

Не можешь выбрать – делай, что поручат!

3.3. Тенденции и ориентиры совершенствования в образовательном пространстве классического университета

Образовательное пространство университета не ограничивалось и не ограничивается устоявшимися способами организации учебно-воспитательного процесса. Совершенствование процесса профессионального образования в целом и процесса подготовки к профессиональной деятельности, в частности, выступает одним из основных направлений в деятельности университета как образовательной организации. Профессиональную подготовку в классическом университете захватывают две взаимосвязанные и взаимодополняющие тенденции, которые не могут не сопровождаться и негативными процессами. Одна тенденция характеризуется совершенствованием внутри существующей лекционно-семинарской системы, другая связана с включением в профессиональную подготовку новых элементов, дополняющих существующую лекционно-семинарскую систему, элементов, которые, при условии корректного употребления, обогащают содержание образования студентов, его методы и формы организации в классическом университете.

Тенденция совершенствования сложившейся лекционно-семинарской системы продолжает существующую многие годы линию изменений в системе высшего профессионального образования. Совсем в недалеком прошлом проводились исследования и разработки, стимулирующие активность студентов на лекциях и семинарах. С 60-70-х годов XX века получило признание и стало активно внедряться в деятельность высших учебных заведений СССР проблемное обучение, призванное усовершенствовать учебно-воспитательный процесс. Предполагалось, что при столкновении с проблемной ситуацией и в ходе дальнейшего решения проблем возрастет мотивация, будет простимулирована активность студентов, инициировано творческое мышление.

Проблематизация проводилась преподавателем через вопросы, типичные ошибки и т.п. в рамках классической органи-

зации лекций и семинаров. Наряду с ними проводились эксперименты с построением и проведением этих занятий. Например, лекции вдвоем или лекции с запланированными ошибками. Разрабатывались и другие возможности постановки преподавателем учебных проблем в рамках лекционно-семинарской системы, однако внедрение данного метода для многих вызвало серьезные затруднения. Еще в середине 80-х годов XX века Т.В.Кудрявцев указывал, что недостаточность в предварительной подготовке «приводит к формализму и дискредитации самого принципа проблемности и его приемов» [22, с.33].

Многие современные изменения в образовании связаны с колоссальным распространением компьютерной техники и ее повсеместном использовании, а также с вовлечением в образовательный процесс необозримых возможностей интернета. Это напрямую коснулось и тенденции совершенствования лекционно-семинарской системы, и тенденции включения в профессиональную подготовку новых элементов.

В рамках существующей лекционно-семинарской системы на новый уровень вышло использование принципа наглядности в образовании. Конечно, визуальный компонент на лекциях и семинарах задействовался и тогда, когда в аудиториях только появились доска и мел. Тем не менее, с появлением и развитием информационных и компьютерных технологий возникли новые возможности. На современных лекциях представление информации разворачивается в самых различных формах, начиная от статичных схем, таблиц, графиков и заканчивая динамичными объектами, такими как мультипликация, аудио и видео материалы по интересующей проблеме.

Сочетание разных видов информации способствует лучшему пониманию, лучшему запоминанию, но в тоже время таит в себе и некоторые опасности. Когда схема, модель, процесс представлены в готовом статическом или динамическом виде, студенту нет необходимости использовать и тренировать мыслительные способности, пространственное воображение для абстрактного, интеллектуального представления интересующего объекта. Главное, на наш взгляд, содействуя лучшему понима-

нию, не остановить в развитии мысленное конструирование идеальных объектов. С нашей точки зрения, первоначально необходимо освоить способ, умение или навык, а уже затем замещать его при помощи современных информационных, компьютерных технологий, позволяющих автоматизировать самые разнообразные процессы, повышая, тем самым, их эффективность. Но даже и при разумной автоматизации, замещаемые способы деятельности и соответствующие им умения и навыки необходимо поддерживать, периодически использовать, а иначе они начинают разрушаться.

Привлечение компьютерных технологий в учебный процесс без учета того, что именно с ними делает студент, без учета его учебной деятельности, может иметь крайне негативные последствия для результатов образования. Так, в современной лекции, на семинарах и практических занятиях широко используются всевозможные презентации. Они готовятся преподавателями, их же нередко готовят и студенты по темам учебного курса. Это, несомненно, призвано способствовать и наглядности, и лучшему восприятию материала. Но когда современные студенты рассказывают, что готовили презентации по физической или математической теме, а задачи по данной теме не решали, возникает, как минимум, недоумение. Что же они осваивают по предмету? Результаты чего представляют другим, и чьи это результаты? Неужели любая значимая учебная дисциплина всего лишь на всего средство или даже материал для оттачивания мастерства составления компьютерных презентаций.

При этом темы занятий могут в точности совпадать с учебной программой, предметное содержание тоже. Не разворачивается только учебная деятельность адекватная учебному предмету, а возникают такие псевдо современные течения, которые уносят в сторону от содержания математической работы или физического исследования. Возникает существенная опасность превращения студенческих презентаций в презентации чужих результатов и достижений. Все эти образовательные элементы не должны подменять собой учебную деятельность свойственную каждому конкретному предмету. Сначала реши задачу по

физике, составь уравнение химической реакции и только потом готовь презентацию своего результата-достижения, если в этой презентации еще останется, хоть какой-то, смысл.

В тоже время применение компьютерной техники на практических занятиях для отработки навыков, когда деятельность может быть формализована, весьма перспективно. Так при традиционном решении задач и выполнении упражнений в тетради, когда о правильности или неправильности узнаешь значительно позже, имеются существенные недостатки. К моменту получения оценки уже забываешь и то, что делал, и то, за что тебя оценивают, а самое главное может ускользнуть то, в чем, собственно говоря, была ошибка. Происходит разрыв связи между деятельностью, проверкой и оценкой. Вот здесь, как раз, весьма разумно применение компьютерной техники, которая после определенного количества действий может указать на ошибки, без потери времени и, соответственно, забывания. Более того, существуют программы, позволяющие самому разработать задания и отрабатывать навык, т.е. довести выполнение действия до автоматизма.

Конечно, интернет и компьютерные технологии сделали возможной немислимую ранее доступность информации, они так увеличили скорость ее получения и обработки, что это привело и к изменению ее ценности. Однако вместе с исчезновением некоторой сакральности, исключительной значимости знания, теряется эффект ожидания и томления, предвосхищения события, встречи и общения. На фоне ускорения оборота знаний и информации в целом, появляется некоторая интеллектуальная обыденность и вновь возникает вопрос о разумной границе компьютеризации в образовательном пространстве.

Вторая тенденция, связанная с дополнением существующей лекционно-семинарской системы новыми элементами, также обрела вполне конкретные формы. Так, присоединение Российской Федерации к Болонскому процессу привело к продвижению кредитно-модульной системы. Если образовательные кредиты относятся к области оценивания, учета и перечета образовательных достижений, то модульная организация

имеет прямое отношение к процессу образования. Распространение гибких модульных программ освоения профессиональных компетенций, как в рамках основных образовательных программ, так и в системе повышения квалификации и переподготовки кадров предполагает Подпрограмма 1 "Развитие профессионального образования", которая уже несколько лет действует в рамках Государственной программы Российской Федерации "Развитие образования".

Нельзя признать вторую тенденцию полностью самостоятельной и автономной, т.к. в ходе привлечения новых элементов в образовательное пространство вуза, они нередко внедряются в существующие формы образования, в учебные курсы и дисциплины, лекции и семинары. Иногда это происходит успешно и в рамках модульной системы учебный курс предстает в качестве последовательности учебных модулей. Однако следует подчеркнуть, что курс курсу и модуль модулю в процессе профессиональной подготовки – рознь. Достаточно очевидно, что от исчезновения одних модулей профессиональная подготовка существенно не пострадает, а нарушение даже некоторых элементов в других курсах или в модулях, может разрушить эту подготовку полностью.

Опираясь в ходе данной работы на основные положения теории образовательного пространства, полученную классификацию образовательных пространств было установлено, что можно предусмотреть три принципиально важных составляющих профессиональной подготовки: обязательную (заданную педагогами, администрацией), вариативную (по выбору студента) и по предложению студентов [31]. Обязательная составляющая продолжает линию авторитарного образовательного пространства и предполагает, что признанный профессионал определит неотъемлемую часть профессиональной подготовки, часть без которой нельзя освоить деятельность, часть, элементы которой должны рассматриваться в качестве неотъемлемых. Вариативная составляющая определяется двусторонне в стратегии манипулятивного образовательного пространства. С одной стороны профессионал, руководствуясь своими интересами, фор-

мирует варианты выбора, устанавливает рамки, с другой – в заданных рамках студент выбирает на основе собственных интересов, целей и задач. Третья составляющая складывается в рамках идей свободного образовательного пространства и формируется по предложению студента. Это самая сложная составляющая, т.к. для подготовки разумного предложения, например, учебного курса, необходимо проанализировать программы всех учебных курсов, выявить недостающее, и, только тогда, сформулировать предложение.

Неотъемлемая и обязательная часть любой профессиональной подготовки не может и не должна состоять из самостоятельных модулей, которые формируются произвольно. Мы же не покупаем автомобиль по запчастям. В рамках целостного курса или системы обязательных курсов возможен эффект взаимодействия и такой согласованности, которую не получишь, собирая из отдельных модулей или деталей. Другое дело, что происходит по выбору или может быть предложено студентом. Именно здесь модульное обучение может дать эффект, обеспечивая индивидуализацию, а значит и индивидуальность, и неповторимость каждого конкретного студента.

При этом нередко слышатся призывы и ставятся задачи максимального перехода на модульную систему, не обращая внимания на то, что разумное сочетание базового, инвариантного процесса и модулей по выбору, базового процесса и модулей по предложению студентов, более логично. В этой связи намного основательнее выглядит позиция МГУ имени М.В.Ломоносова, в которой говорится о необходимости дополнения, а не замещения, основного образовательного процесса элементами модульной системы: «На современном этапе перед Московским университетом стоит задача гармоничного дополнения фундаментального образования элементами модульной системы» [32, с.9].

На наш взгляд за подобным подходом будущее. Конечно, Болонский процесс ориентирован на содействие мобильности студентов и предполагает, что студент сможет осваивать образовательные модули в различных вузах, но чтобы получить ди-

плом конкретного университета, студенту будет необходимо освоить обязательную часть подготовки того университета, который будет оканчивать, и который должен будет рассматриваться как базовый. А иначе возникнет парадоксальная возможность: все модули осваивать в неизвестных вузах, а претендовать на дипломы МГУ имени М.В.Ломоносова в России, Сорбонны во Франции или La sapienza в Италии.

Распространение образовательных модулей нередко в России нередко связывают с внедрением рейтинговой системы оценивания, позволяющей более детально фиксировать образовательные результаты каждого. В научный оборот вошло выражение «модульно-рейтинговая система», которая раскрывает дополнительные возможности, создает атмосферу соревнования, мотивирует к достижению новых и новых результатов.

В тоже время индивидуальное рейтингование превращает вчерашних друзей, членов команды или коллектива в соперников на образовательной дистанции. И пока нет четкой определенности в понимании того, что мы приобретаем, а что теряем с введением рейтинговой системы оценивания, в какой мере потери оправдывают результаты введения данной системы, в каких рамках рейтинговая система может быть уместна, а когда должна применяться ограниченно, и где может быть вообще недопустима.

Наряду с расширением возможностей академической мобильности студентов через использование кредитно-модульной системы, получают распространение интерактивные формы обучения. Так, в Московском государственном университете имени М.В.Ломоносова регламентировано использование интерактивных форм в образовательном процессе, и на государственном уровне, и на университетском. В соответствии с ПРОГРАММОЙ развития федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова» до 2020 года «Каждая образовательная программа будет открывать возможности для внутрirosсийской и международной академической мобильности студентов и пре-

подавателей, включать в себя интерактивные формы обучения» [32, с.9]. А согласно Образовательным стандартам, самостоятельно устанавливаемым МГУ, не менее 40 % учебных занятий должны проводиться в интерактивной форме.

Данные управленческие документы базируются не только на решении о вступлении в Болонский процесс, они опираются на фундаментальные основания и понимание сущности деятельности, ее социального характера, который априори предполагает взаимодействие между всеми участниками деятельности, многие виды которой в принципе не осуществляются индивидуально, в одиночестве. Как нельзя быть руководителем без подчиненных, так и не случится педагогическая деятельность без обучающихся. Более того, сегодня и другие «традиционно индивидуалистические» виды деятельности усложнились настолько, что их успешное осуществление невозможно без кооперации с другими людьми. Они не просто усложнились, они продолжают и продолжают усложняться. Так даже индивидуальный спорт высших достижений невозможен без работы тренеров, сервис-бригад, многочисленных компаний по производству инвентаря и т.д.

Осуществляя деятельность, требующую уединения, действующее лицо опосредованно взаимодействует с другими. Оставаясь один на один с письменным столом, листком бумаги или компьютером, мы все равно опираемся на опыт, полученный до нас, и, как правило, рассчитываем, что предполагаемые результаты окажутся кому-то полезными. В принципе об этом достаточно точно и однозначно высказался еще К.Маркс: «Когда я занимаюсь научной и т.п. деятельностью, - деятельностью, которую я только в редких случаях могу осуществлять в непосредственном общении с другими, даже тогда я занят общественной деятельностью, потому, что я действую как человек. Мне не только дан, в качестве общественного продукта, материал для моей деятельности - даже и сам язык, на котором работает мыслитель, - но и мое собственное бытие есть общественная деятельность; а потому и то, что я делаю из моей особы, я делаю из

себя для общества, создавая себя как общественное существо» [26, с.48-49].

Использование интерактивных форм, предполагающих взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и между собой, является значимой составляющей любой профессиональной подготовки и любого профессионального образования в целом. В данном контексте знание о том, что (know what), знание о том, как (know how), умение вступать во взаимодействие с другими и по поводу деятельности и внутри нее является не только профессиональной компетенцией актуальной и востребованной сегодня, но, что более важно, сущностной характеристикой самого человека и его человеческого бытия.

Идея сочетания взаимодействия между преподавателем и студентами, студентами и преподавателем, а также студентами между собой, далеко не нова. Все советские разработки вопроса о роли коллектива, о воспитании в коллективе, коллективных способах обучения напрямую касались взаимодействия между участниками коллектива. Это и взаимодействие учеников между собой и с учителем в школе, это взаимодействие между студентами, а их в свою очередь с преподавателем в вузе. Если абстрагироваться от идеологической составляющей, можно увидеть развернутые теоретические разработки, например, теорию и этапы развития детского коллектива, и практические рекомендации, например, связанные с опосредованным воздействием на личность, через воздействие на коллектив.

Использование интерактивных, групповых, коллективных форм обучения в образовательном пространстве университета получило распространение, и в аудиторной, и во внеаудиторной работе. Однако недостаточное внимание уделяется такой форме как групповая домашняя работа, которая может осуществляться очно и дистанционно, а также в рамках авторитарной, манипулятивной или свободной стратегии. Такая форма работы необходима, прежде всего, когда осваивается то, что не осуществляется в одиночку. Например, при изучении иностранного языка – трудно использовать язык как средство общения одному.

В современных условиях декларирующих, и технологизацию высшего образования, и все большую ориентацию на результат, возрастает значимость контроля. Его усиление вступает в противоречие с традициями российского высшего образования, где студент отличается от школьника большей ответственностью, самоорганизацией без ежедневного, поурочного контроля. Кто не справлялся с самостоятельностью высшего образования, отчислялся. Механизм реального, а не декларативного отсева тех, кто не справился с программой, давал позитивный результат. Во-первых, данный механизм поддерживал уровень и ценность высшего образования. Во-вторых, выступал действующим механизмом мотивации к обучению студентов, желающих, и получить высшее образование, и сохранить лицо перед окружающими. В-третьих, такая организация обучения обеспечивала становление вполне определенных компетенций: умение планировать, распределять учебную деятельность во времени и определять время для определенных видов деятельности. Благодаря такой организации у студента формировалось чувство ответственности, умение принимать решения, от которых зависело собственное будущее.

Развитие системы контроля нередко связывается с усилением его авторитарной составляющей и с более детальной регламентацией процесса обучения в университете. Проблемы совершенствования контроля, на наш взгляд, находятся в плоскости выявления образовательных результатов, которые не фиксируются традиционными методами и средствами.

Проблема контроля и оценки результатов неразрывно связана с распространением интерактивных форм образования, форм, когда в качестве образующегося выступает группа или даже коллектив студентов. Данная проблема возникает, например, при коллективной работе над проектом. Должна ли общая оценка за проект быть поставлена каждому участнику группы? Нужно ли отдать на рассмотрение группы оценивание каждого? Как оценить роль человека в общем проекте, вклад которого состоял в том, что он не помешал его успешной разработке и осуществлению?

Проблема фиксации достижений, полученных по собственной инициативе. В ходе обучения студент может приобрести знания, овладеть компетенциями не входящими в программу подготовки, но имеющими важное значение на рынке труда. Он может прослушать параллельно курс лекций как у себя в вузе, так и за его пределами.

С усилением индивидуализации, с творческим выходом за рамки традиционных шаблонов и схем, усиливается проблема контроля «непроверяемых» результатов. Ее суть состоит в том, что образовательный результат неочевиден, а его проверка иногда не только нецелесообразна, но и опасна. Максимально данная проблема касается процесса воспитания, когда у человека возникают духовно-нравственные ценности. Как можно проверить возникла или нет ценность жизни вообще или ценность здорового образа жизни? Знание о ценностях еще не является ценностью, а значит ни устный, ни письменный опрос не даст нам представления о полученных результатах образования. Постановка в ситуацию, где данные ценности могут проявиться, на наш взгляд, может быть весьма опасной, даже если это хорошо подготовленная имитация.

Проблемы, связанные с фиксацией приращения культурного содержания у студентов в образовательном пространстве университета, заново актуализируют вопрос о регламентации образовательного процесса. Ведь если не каждый результат возможно гарантировать, то как быть с педагогической или шире – образовательной технологией? Что тогда рассматривать в качестве результата педагогической деятельности? Воспитательные эффекты? Косвенные психологические изменения? Или может быть все-таки создание условий, организация того пространства где желаемое могло бы возникнуть с наибольшей вероятностью, однако это уже не технология!

Заключение

Не всегда чтение, а тем более научного текста, представляет собой легкую прогулку и понимание мыслей автора с полуслова. Иногда требуется работа с текстом, когда понимание достигается при помощи специальных усилий.

Если мне как преподавателю студент говорит, что ему не понятна книга по какому-то предмету, я обычно уточняю:

- А что Вы сделали для того, чтобы понимать?

- А разве надо еще что-то делать, я же умею читать? – пытаются парировать некоторые студенты...

И оказывается, что простейшие приемы работы с текстом для многих оказываются неизвестными. А чего проще, работа со словарем, конспектирование и схематизация содержания, собственное параллельное рассуждение по рассматриваемому вопросу и не только это.

Работая с текстом, можно добиваться не только понимания, но и выстраивать своего рода заочную дискуссию с автором. Отталкиваясь от собственной точки зрения, желательно основанной на профессиональном опыте, а также на основе понимания прочитанного, появляется возможность внести свой вклад в дело обогащения научной педагогической мысли, а, при соответствующих условиях, и образовательной практики.

Не упомянутое легкое чтение, а напряжение сил и преодоление, движение от того, что не получалось ранее к тому, что стало получаться, способствует развитию, создает предпосылки для творчества. Именно поэтому сам текст мы попытались сделать максимально простым, но дополнили его вопросами для размышления и заданиями. Конечно же, для желающих. Так, что если Вы их выполнили, написали свою научную работу – публикуйтесь! И доброго Вам пути по необъятным просторам научного творчества!

Библиография

1. Анисимов О.С. Методология: функция, сущность, становление (динамика и связь времен) / О.С. Анисимов. – М.: «ЛМА», 1996. – 380 с.
2. Н.А. Бердяев. Самопознание (опыт философской автобиографии). - М.: Международные отношения, 1990. – 336 с.
3. Боден Ж. Метод легкого изучения истории: Антология мировой философии в 4 – х т. Т.2 / Ж. Боден. – М., 1969. – С. 141 –146.
4. Болотов В.А., Сериков В.В. Размышления о педагогическом образовании // В.А. Болотов, В.В. Сериков. – Педагогика, - №9, 2007. – с. 3 – 11.
5. Борисенков В.П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография / В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк.- М.: Изд-во ООО «Педагогика», 2006. – 464 с.
6. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 392 с.
7. Бэкон Ф. Новый Органон // Соч.: в 2 т. – М., 1978. – Т.2. – С.12.
8. Бэкон Ф. О достоинстве и приумножении наук // Соч. в 2 т. М., 1971. – С.191 – 197.
9. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика – Пресс, 1999. – 536 с.
10. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: Т.2. Философия природы / Г. Гегель. – М.: Мысль, 1975. – 695 с.
11. Гегель ГВФ. Энциклопедия философских наук: Т.1. Наука логики / Г. Гегель. – М.:Мысль, 1975. – 452 с.
12. Гельвеций К.А. Сочинения в 2-х томах. Т.2. / К.А.Гельвеций. – М.: «Мысль», 1974. – 687 с.
13. Гельвеций К.А. Сочинения. В 2-х томах. Т.1. / К.А. Гельвеций. – М.: «Мысль», 1973. - 676 с.
14. Гусинский Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: «Логос», 2000. – 224 с.
15. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
16. Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж.Дьюи. – М.: Педагогика – Пресс, 2000. – 384 с.

17. Зиммель Г. Философия культуры / Г.Зиммель. – М.: Юрист, 1996. – 452 с.
18. Иорданский Н.Н. Эволюция жизни: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Н.Н. Иорданский. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 432 с.
19. Кант И. Собрание сочинений: В 6 т. Т.3. Критика чистого разума / И. Кант. – М.: Мысль, 1964. – 799 с.
20. Ковалева Т.М. Выступление на конференции в МГУ <http://www.youtube.com/watch?v=C55hyXbqaXQ> (14.12.2014).
21. Краткий словарь по логике / Д.П. Горский, А.А. Ивин, А.Л. Никифоров.- М.: Просвещение, 1991. – 208 с.
22. Кудрявцев Т.В. Итоги дискуссии и пути дальнейшей работы// Вестник высшей школы. – 1980. – №4.
23. Купавцев А.В. Деятельностная альтернатива в образовании // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 27-33.
24. Левин К. Разрешение социальных конфликтов / К.Левин. – СПб.: Издательство «Речь», 2000. – 408 с.
25. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании./Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: Сб. науч. статей. – Пермь, 2001. – С. 57-77.
26. Маркс К. О воспитании и образовании. В 2-х т. Т.1 / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М.: Педагогика, 1978. – 544 с.
27. Маркс К. Сочинения: Т.3. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М.: Гос. изд. полит. литературы, 1955. – 630 с.
28. Миронов В.В. Размышление о реформе российского образования: доклад на международной научной конференции «Философия и образование в процессе трансформации культуры». – М.: Воробьев А.В., 2011. – 64 с.
29. Петерсон Л.Г. Непрерывное образование на основе деятельностного подхода / Л.Г. Петерсон // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 21-27.
30. Платон. Собрание сочинений в 4 т.: Т.2. / Платон. – М.: Мысль, 1993. – 528 с.
31. Пономарев Р.Е. Образовательное пространство: Монография. – М.: МАКС Пресс, 2014. – 100 с.
32. Программа развития ФГОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова» до 2020 года». <http://msu.ru/projects/pr2020/docs/2012/1617.pdf> 58 с. [цит. 2014.06.23].

33. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт. – М.: Республика, 1998. – 413 с.
34. Ричардсон Г. Образование для свободы / Г. Ричардсон. – М.: Российск.гос.гуманит. ун-т, 1997. - 211 с.
35. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т.:Т.2: М – Я. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – 670 с.
36. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т.П . – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
37. Сорокин П. Социальная и культурная мобильность: Человек, цивилизация, общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
38. Травин Е. Урок умер... Да здравствует игра! //Учительская газета, №4. - 3 февраля 2004 года <http://www.ug.ru/archive/2790>
39. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. М.: Просвещение, 1968. – 557 с.
40. ФЗ «Об образовании». <http://минобрнауки.рф/документы/884> [цит. 2013.06.12].
41. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». <http://минобрнауки.рф/документы/2974> [цит. 2013.06.12].
42. Философия: Энциклопедический словарь. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.
43. Философская энциклопедия Т.4. М.: «Советская энциклопедия», 1967. – 592 с.
44. Философский словарь /Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
45. Фрумин И.Д. Тайны школы. Заметки о контекстах: Моногр. / И.Д. Фрумин. – Красноярск: Красноярский гос. унт-т., 1999. – 256 с.
46. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / М. Хайдеггер. – М.: Республика, 1993. – 447 с.
47. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с.
48. Щедровицкий Г.П. Избранные труды/ Г.П. Щедровицкий. – М.: Школа Культурной Политики, 1995. – 800 с.
49. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

Учебное издание

ПОНОМАРЕВ Роман Евгеньевич

ЗАМЕТКИ ПО МЕТОДОЛОГИИ
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ

Учебное пособие

Компьютерная верстка и дизайн обложки:

Р.Е.Пономарев