

О методологических проблемах в организации исследовательской деятельности учителя

*Е. В. Тонков
Н. С. Сердюкова*

Необходимым компонентом в структуре педагогической деятельности учителя является педагогическая культура, что характеризует его не только как новатора, но и как исследователя, поднимая на самый высокий уровень.

Вместе с тем, как считает ряд авторов, в том числе В.И. Загвязинский, учитель-исследователь в своей поисковой работе неизбежно сталкивается с трудностями, которые вызваны специфической сложностью педагогических явлений и их ситуативной обусловленностью. Они в большей мере объясняются и тем, что массовый педагогический поиск характеризуется серьезными издержками, связанными с педагогическим профессионализмом, а принимаемые решения носят эмпирический характер. Причина этого кроется прежде всего в слабом владении научно-теоретическими знаниями, неумением устанавливать диалектические взаимосвязи между ними (1, 9).

Поэтому новатор со своим передовым опытом может остаться одиночкой (и мы это неоднократно наблюдали), если будет находиться в стороне от общего процесса развития научно-педагогического знания. В данном случае его новаторские идеи не станут достоянием многих. И наоборот, когда новатор владеет научным аппаратом, включается в исследовательский поиск вооруженный методологической культурой, он развивает определенные научные идеи педагогики, давая, по словам В. И. Загвязинского, некоторым из них новую, более эффективную в современных условиях педагогическую инструментальность, обогащая их содержание (2, 71).

Рассматривая культурологический подход как методологическое основание разработки содержания педагогического образования, И. Ф. Исаев правомерно считает, что субъективное восприятие (и присвоение) педагогических ценностей определяется богатством личности педагога, его научно-педагогической квалификацией, педагогическим стажем, развитым педагогическим мышлением, наличием личной педагогической системы и отражает, таким образом, внутренний мир, образуя систему ценностных ориентаций. На этой основе в сознании формируется «Я профессиональное» как совокупность целей, идей, установок, корректирующих индивидуальный педагогический опыт (3,41).

На личностном уровне, как считает В. А. Сластенин, учитель уже не может быть истолкован как персонификация нормативной деятельности. Он становится активным субъектом, реализующим в педагогической профессии свой способ жизнедеятельности, готовность ставить перед собой задачи, принимать на себя ответственность за их решение, раздвигать рамки деятельности (4, 3).

Но такая активность возможна только тогда, когда исследовательская деятельность учителя опирается прежде всего на педагогические законы и закономерности, ведущие идеи и принципы, следование которым обеспечивает позитивный результат в работе. Однако педагогические законы и закономерности специфичны: к ним нельзя подходить как к догматическому знанию. Мы не можем не согласиться с Н. Л. Коршуновой, которая полагает, что должное, содержащееся в закономерных связях и отражающее общественно-историческую целесообразность педагогических действий, выступает как бы безотносительным к субъекту педагогического

творчества. Это своего рода лишь ориентир в его действиях, которые должны быть соотнесены с ним. Но сами действия всегда лично окрашены. Это означает необходимость расширения, углубления, развития предшествующего опыта, емко и кратко запечатленного в законе, тогда старый опыт (должное) совершает переход в другое качество, т. е. новый опыт (сущее). Причем, как считает автор, должно преобразоваться в педагогическом процессе в некое неповторимое событие и служит источником дальнейшего целеполагания и созидательной деятельности (5, 6).

Действительно, исследовательско-творческая деятельность учителя предполагает не просто понимание необходимости придерживаться того или иного педагогического закона или закономерности, вытекающей из него, а создание таких условий, которые бы способствовали их реализации. Сам по себе закон еще не обеспечивает успеха в педагогической деятельности в силу сложности и многообразия условий, в которых он протекает. Законы устанавливают лишь общее направление того или иного явления.

В процессе педагогической деятельности важно определить и изучить условия, способствующие эффективному проявлению того или иного закона или закономерности. Подобную мысль высказывает Б.С. Гершунский, который замечает, что во многих педагогических ситуациях приходится иметь дело со случайными процессами, ход которых на различных этапах определяется неоднозначно. Поэтому, как утверждает автор, законы и закономерности, выражающие сущность педагогических явлений применительно к массовым объектам управления, не могут обладать требуемой точностью по отношению к каждому из этих объектов в отдельности (6, 57).

Следует отметить важность преобразующей и целеполагающей деятельности субъекта, которая позволяет подходить ко всеобщим результатам предшествующего опыта (в т.ч. законам) не как к алгоритму, предписывающему действия для достижения искомого результата, а как к источнику его собственного развития.

Таким образом, учитель-исследователь в реализации своих целей опирается не только на познание закономерностей изучаемых явлений, но и исходит из соответствующих принципов в организации исследовательско-педагогической деятельности.

В науке закон и принцип нередко отождествляются или под принципом понимается основа – начало..., т.е. наиболее общие положения науки, лежащие в основе ряда законов (В.П. Тугаринов).

Принципы выступают, с одной стороны, как результат научного знания, и с другой – служат основанием для практической деятельности, в том числе и исследовательской (В.И. Загвязинский).

Следует отметить, что в целом ряде источников можно встретить различную классификацию принципов, что свидетельствует о неоднозначных подходах к определению целей, структуры и содержания исследовательско-творческой деятельности. Наиболее устоявшимися, отражающими соответствующие закономерности, мы бы назвали следующие принципы педагогических исследований: единство логического и исторического; концептуальное единство; единство исследовательского и учебно-воспитательного процессов; взаимосвязь аспектного и целостного подходов в педагогических исследованиях; системный подход к изучаемым явлениям и процессам; целеполагание.

Мы не ставим перед собой задачу анализа всех вышеназванных принципов, однако для понимания их взаимосвязи с закономерностями и важности использования в организации научных исследований остановимся на некоторых из них, отражающих требования нашего времени.

Специфика педагогического исследования заключается в том, что оно как бы вплетено в живой процесс обучения и воспитания. Поэтому важная роль в организации научного поиска отводится *принципу единства исследовательского и учебно-воспитательного процессов*.

Опыт нашей работы показывает, что сейчас остается не решенным противоречие между рекомендациями, новациями, предлагаемыми учеными, и их осмыслением и реализацией учителями-практиками. Поэтому возникают две взаимосвязанные задачи: «вживаемости» учителя в научно-педагогическую информацию, которая могла бы быть определенным ориентиром в инновационной педагогической деятельности, и собственная исследовательская деятельность, сформировавшаяся как потребная необходимость для получения позитивных результатов в учебно-воспитательном процессе. Только при таких условиях «сработает» принцип единства исследовательского и учебно-воспитательного процессов.

Успешность исследования во многом определяется выбором важных ключевых сторон деятельности, причем исходя из определенной позиции, т.е. под определенным углом зрения, так как сложность и многоканальность педагогической проблемы сразу затрудняет познание изучаемого явления в целом. Поэтому *одним из принципов педагогического исследования является взаимосвязь аспектного и целостного подходов*.

Данный принцип предполагает рассмотрение изучаемого явления, процесса (его части) в сравнении с другими позициями по отношению к принятому нами аспекту проблемы. В то же время аспектный подход обязательно должен соотноситься с целостным изучением предмета исследования как часть и целое.

Возьмем для примера процесс воспитания. Целым рядом педагогов он рассматривается по-разному. Одни считают, что воспитание представляет собой целенаправленное воздействие воспитателей на сознание и поведение детей и молодежи, на их мировоззрение, взгляды, поступки, привычки; другие, – что это передача опыта старшего поколения младшему. Третьи связывают воспитание с процессом управления формированием и становлением личности. Но это все лишь аспектные подходы к пониманию такого сложного процесса, каким является воспитание.

Для того, чтобы познать его механизм и сущность, необходимо обратиться к целостному его пониманию, что обусловлено рядом причин. Во-первых, целенаправленное воздействие – это еще не воспитание. Оно может стать таковым при обратном адекватном отношении воспитуемых к этим воздействиям. А это опять же связано с целым рядом условий: изучением личности каждого школьника, его интересов, потребностей, идеалов; влияние окружающей среды, социума в целом и т.д.

Передача опыта от старшего поколения к младшему – это не только разъяснение нравственных норм, но и их обязательная связь с соответствующей практической деятельностью, т.е. созданием таких ситуаций, в которых эти нравственные нормы находили бы свое отражение и проявление.

Управление процессом формирования и становления личности вмещает в себя целый ряд аспектов данной проблемы, а именно: цель и задачи управления; анализ исходного состояния объект-субъекта деятельности, включая внутришкольные и межличностные отношения; выбор методов и средств в реализации программы; выполнение заданной программы и наличие обратной связи по определенным параметрам; возможная коррекция деятельности педагогов и учащихся.

Или возьмем для примера исследуемую нами проблему «Исследовательско-творческая деятельность учителя как фактор формирования профессионально-педагогической культуры». Она также предполагает аспектно-целостный подход.

Профессионально-педагогическая культура включает в себя, наряду с другими компонентами, и исследовательско-творческий, т.е. представляет целостную систему. Поэтому данный компонент нами рассматривается в аспекте профессионально-педагогической культуры как часть и целое. Вместе с тем, исследовательско-творческая деятельность учителя становится таковой при наличии целого ряда условий и других факторов, т.е. сама является структурированной, состоящей из определенных подсистем.

Отсюда органически вытекает *принцип системного подхода к изучаемым явлениям и процессам*. Следует отметить, что подчас слишком легко оперируют понятием «система», часто не задумываясь над тем, какой смысл несет в себе ее содержание.

Правомерно выделять систему «школа», в которой все компоненты учебно-воспитательного процесса замыкаются на реализации общей цели, связанной с получением образования на основе деятельного подхода к его овладению, формированию разносторонне развитой личности. Но даже системы «школа» или «вуз» уже не могут быть полностью автономны, т.к. они в известной степени детерминируются теми социальными явлениями, которые встречаются за порогом учебного заведения.

Поэтому мы не можем говорить о «чистой» системе, связанной с учебно-воспитательным процессом, даже в пределах одной школы. По справедливому замечанию Л.И. Новиковой, «воспитательная система школы – система открытая: в ее становлении, функционировании, развитии большую роль играет среда, причем не только как влияющий «извне» фактор, но и как необходимый компонент. Взаимодействуя со средой, с теми или иными ее инструментами, включаясь в преобразование среды (охрану природной среды, помощь шефам, заботу о детском саду и пр.), школа включает их в свою воспитательную систему в качестве особого блока, подсистемы» (8, 39).

Педагогическую систему можно считать работающей при условии органического взаимодействия педагогического и ученического коллективов, которое проявляется в самых разнообразных связях между ними. И чем больше точек соприкосновения существует между субъектами совместной деятельности, тем насыщенней общение, тем богаче и объективнее проявляются информационные связи, наряду с которыми более четко выступают связи организационно-деятельностные и коммуникативные. Их анализ даст возможность управлять воспитательной системой, внося при необходимости коррекцию в характер взаимодействия, в коллективные и межличностные отношения. Причем воспитательную систему следует рассматривать как подсистему более объемной системы – социальной (9).

Таким образом, системный подход включает в себя комплексное изучение исследуемого явления во всех его связях и взаимодействиях, выделение из них наиболее существенных именно для данной системы.

Любая исследовательская деятельность предполагает определенную цель, через которую раскрывается задача реализации намеченной проблемы. Поэтому одним из ведущих принципов исследования мы бы назвали *принцип целеполагания*.

Принцип целеполагания в педагогическом исследовании отличен прежде всего своей опосредованностью в решении поставленных задач: через организацию определенной деятельности достигать позитивного результата, направленного прежде всего на совершенствование учебно-воспитательного процесса. К примеру, мы ставим перед собой цель – показать не только пути формирования личности учителя-исследователя, но и возможности раскрытия его творческого мышления на практике. Целеполагание выступает как целесообразность организации исследовательской деятельности в прогнозировании желаемого результата и находится в определенной зависимости от соответствующих условий, так как цель проектирует те задачи, которые возможно расширить.

Вполне закономерен *принцип единства логического и исторического*, предполагающий изучение и анализ того или иного педагогического явления: его положения в историческом плане, современное состояние, перспективы развития. Именно из этого принципа вытекает необходимость преемственности, учета накопленного опыта, критического его переосмысления исходя из требований сегодняшнего дня и имеющихся достижений в данной области.

К примеру, в настоящее время остро встает вопрос об индивидуализации учебно-воспитательного процесса, создании благоприятных условий для раскрытия потенциальных возможностей ребенка, включения его в различные виды деятельности, где бы он смог проявить себя, сделать свой выбор. Реализация данной проблемы повлекла за собой стремление по-новому подойти к изучению педагогической теории и практики прошлого, порой незаслуженно позабытых. Реализацию данного принципа можно проиллюстрировать на примере изучения педагогического наследия и практической деятельности итальянского ученого, профессора, доктора медицины Марии Монтессори (1870–1952 гг.).

М. Монтессори считала необходимым предоставлять детям свободу для воспитания и развития. В домах ребенка, организованных Монтессори, детям предоставлялась свобода выбора материала для занятий, исходя из их внутренней потребности, полная самостоятельность в получении образования и воспитания. Естественно, не все можно принимать в учении М. Монтессори, однако ряд ее идей и положений, в основе которых лежат понимание сущности воспитания как создания соответствующих условий для раскрепощения личности, осознание важности природных законов в ее развитии, заслуживают внимания.

Как можно использовать наследие М. Монтессори в современной школе? Эта проблема привела ученых Белгородского университета к творческому сотрудничеству с представителями образовательных учреждений земли Северный Рейн - Вестфалия.

Здесь и история вопроса, и современное состояние, и перспектива деятельности. В этом мы видим реализацию принципа логического и исторического.

Таким образом, исходя из анализа психолого-педагогической литературы и опираясь на собственный педагогический опыт в исследовательской работе мы полагаем, что методологические проблемы в организации исследовательской работы учителя, уточнение содержания взаимосвязей понятийной системы в научном поиске приобретают особую актуальность на современном этапе развития образования.

1. Загвязинский В.И., Закирова А.Ф. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования // Педагогика. – 1997. – №2.

2. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя // Советская педагогика. – 1988. – №1.

3. Исаев И.Ф. Культурологический подход как педагогическое основание разработки содержания педагогического образования // Преподаватель. – 1999. – №5.

4. Сластенин В.А. О проектировании содержания высшего педагогического образования // Преподаватель. – 1999. – № 5.

5. Коршунова Н.Л. О природе закономерностей педагогической деятельности // Педагогика. – 1993. – №5.

6. Гершунский Б. С. К вопросу о сущности закона в педагогике // Советская педагогика. – 1979. – №7.

7. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы // Сухомлинский В.А. Избр.пед.соч. В 3-х т. – М., 1981. – Т.3

8. Новикова Л.И. Воспитательная система школы: варианты развития // Советская педагогика. – 1991. – №10.

9. Сокольников Ю.П. Системный анализ воспитания школьников. – М., 1986.