

Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 303.833.6

doi: 10.35750/2071-8284-2021-4-198-208

Наталья Фёдоровна Гейжан

доктор педагогических наук, профессор

<https://orcid.org/0000-0002-1272-8766>, naftus@yandex.ru

Марина Римантасовна Илакавичус

доктор педагогических наук

<https://orcid.org/0000-0003-4706-2877>, marinaorlova_99@inbox.ru

Санкт-Петербургский университет МВД России

Российская Федерация, 198206, Санкт-Петербург, ул. Лётчика Пилютова, д. 1

Об измерении результатов педагогического исследования

Аннотация: Статья посвящена актуальной для современных гуманитарных наук проблеме соотношения количественных и качественных методов исследования применительно к педагогической области. Отталкиваясь от разведения «наук о природе» и «наук о культуре» В. Виндельбанда и Г. Риккерта, авторы призывают научное сообщество к осмыслению их разницы на современном этапе. На основании сравнительного анализа целей, объекта, предмета и гипотез исследования (прежде всего диссертационного) в психологии и педагогике выявляется специфика каждой научной дисциплины, которая опосредует специфические инструменты проверки достоверности и эффективности получаемых результатов. К наиболее дискуссионным вопросам отнесена тотальность применения в педагогическом исследовании методов математической статистики, которые в силу онтологии изучаемых феноменов в должной мере не охватывают наблюдаемых изменений, следовательно, не в состоянии описать их. Наибольшая неадекватность количественных методов проявляется при их использовании в сфере воспитания, образования взрослых, где на первое место выходят процессы рефлексии, смыслообразования, самоопределения, построения жизненного сценария в соответствии с собственными убеждениями, а факторы жизненного мира и перспектив не могут быть неучтёнными. Предлагается на этапе создания программы педагогического исследования особое внимание уделять определению онтологии изучаемого явления, сообразности ей из-

бранной методологии, фиксировать соотношение «цель – средство её достижения – диагностика / мониторинг процесса – оценка результативности», что позволит ответить на вопрос о соотношении / адекватности количественных и качественных методов–доказательств её реализации. Кроме того, необходимо поддерживать институт диалоговых площадок научных сообществ, в рамках которых представители разных предметных областей приходили бы к консенсусу по указанному вопросу и удерживали его в научно-исследовательской и экспертной работе.

Ключевые слова: методы исследования в педагогике, статистические методы в педагогике, измерение результатов обучения, измерение результатов воспитания

Для цитирования: Гейжан Н. Ф., Илакавичус М. Р. Об измерении результатов педагогического исследования // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2021. – № 4 (92). – С. 198–208; doi: 10.35750/2071-8284-2021-4-198-208.

Natalia F. Geizhan

Doctor Sci. (Ped.), Professor

<https://orcid.org/0000-0002-1272-8766>, naftus@yandex.ru

Marina R. Ilakavicius

Doctor Sci. (Ped.)

<https://orcid.org/0000-0003-4706-2877>, marinaorlova_99@inbox.ru

Saint Petersburg University of the MIA of Russia

1, Letchika Pilyutova str., Saint Petersburg, 198206, Russian Federation

Measuring the results of pedagogical research

Abstract: The article is devoted to the relevant for modern humanities of the ratio of quantitative and qualitative research methods in the pedagogical field. Based on the separation of «nature sciences» and «cultural sciences» by V. Windelband and G. Rickert, the authors urge the scientific community to understand their difference at the present stage.

Based on a comparative analysis of the objectives, object, subject and hypotheses of research (primarily thesis) in psychology and pedagogy, the specificity of each scientific discipline is revealed, which mediates specific tools to verify the validity and effectiveness of the results obtained. The most controversial issues include the use of mathematical statistics methods in pedagogical research, which, due to the ontology of the studied phenomena, do not adequately cover the observed changes, therefore, are not able to describe them. The most inadequate quantitative methods are used in the sphere of upbringing and adult education, where the processes of reflection, conception, self-determination and the construction of life scenarios in accordance with one's own convictions take precedence, and the factors of life and prospects cannot be ignored. It is proposed at the stage of creating a pedagogical research program to pay special attention to the definition of the ontology of the phenomenon under study, in accordance with the chosen methodology, to fix the ratio «goal - means of achieving it - diagnostics / monitoring of the process - performance assessment», which will allow answering the question about the ratio / adequacy of quantitative and qualitative methods-proofs of its implementation. In addition, it is necessary to support the institution of dialogue platforms for scientific communities, within which representatives of different subject areas would come to a consensus on this issue and keep it in research and expert work.

Keywords: research methods in pedagogy, statistical methods in pedagogy, measuring learning outcomes, measuring educational outcomes

For citation: Geizhan N. F., Ilakavicius M. R. Measuring the results of pedagogical research // Vestnik of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. – 2021. – № 4 (92). – P. 198–208; doi: 10.35750/2071-8284-2021-4-198-208.

Постановка вопроса. Актуальность данной статьи является парадоксальной. С одной стороны, педагогика (дидактика и особенно «воспитатика») на протяжении многих лет своего практического и теоретического развития утверждает собственные критерии эффективности педагогических исследований, среди которых ведущее место занимает вклад в методологию (парадигмы, закономерности, принципы, условия), цели, содержание и методы педагогической деятельности. С другой – современные (около пятнадцати последних лет) диссертационные работы в области педагогики всё чаще и всё более насыщаются формулами математической статистики. Эти формулы и цифры призваны подтвердить эффективность предлагаемых авторами методологических и методических находок за счёт сравнения контрольных групп, в которых деятельность учителя, преподавателя, воспитателя осуществлялась по известным путям, и экспериментальных, где были реализованы результаты проведённого исследования. Причём такое требование можно считать характерным для большинства педагогических специальностей (в прежней классификации: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования; 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания; 13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры; 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования). Однако не менее ясно являет себя тенденция поиска качественных критериев, сообразных онтологии изучаемых в педагогике явлений.

Такой путь развития критериев оценки связан прежде всего с развитием межпредметных связей в сфере гуманитарных наук – истории, философии, психологии, социологии, педагогики. Человек всё более рассматривается как целостное существо, развитие которого происходит неравномерно по разным параметрам, при этом он «не воспитывается по частям» (по выражению А. С. Макаренко). Кроме того, раскрытие сущности любой из педагогических категорий требует привлечения (а значит, понимания, часто и измерения) психологических явлений. Так, определение обучения включает в себя такие понятия из области психологии, как «деятельность» и «опыт деятельности», «способности», «мышление»,

«мотивация»; воспитание в свою очередь использует понятия «личность», «отношения», «ценности», «смыслы», «индивидуальность», «социализация» и др.

Однако в противовес (и в противоречие) целостному подходу практика обучения и воспитания подвергается всё большей технологизации педагогического труда. Термины «методика обучения» или «методика воспитания» фактически вытеснены из научных аппаратов диссертаций. Современное вносить вклад в технологии обучения и воспитания. Отметим, что проект нового названия специальности 13.00.08, например, звучит так: «Методология и технология профессионального образования». Технология подразумевает обоснование алгоритма педагогической деятельности, обеспечивающего предсказуемый результат. Математика при сравнении алгоритмов вполне уместна.

Второй причиной проникновения сложных математических расчётов в педагогические исследования является создание и функционирование диссертационных советов, которые уполномочены проводить защиты и по педагогическим, и по психологическим наукам одновременно – то есть в совет включаются квалифицированные педагоги и психологи. Соответственно, качество и результативность исследований оценивают специалисты, имеющие в своём арсенале критерии и показатели, свойственные каждой из наук. Психологи разных специализаций со времён развития экспериментальной психологии, то есть более сотни лет, ориентированы на математическую обработку данных изучения тех или иных показателей, валидности и надёжности разрабатываемых методов. Здесь количественные показатели, репрезентативность выборок и подтверждений становятся преобладающими. Естественно, что со времени своего создания факультеты психологии в перечень вступительных экзаменов включали математику, чего никогда не было в вузах педагогических.

Имеется и третья причина, способствующая внедрению обширных математических вычислений при оценке педагогических исследований. Она характерна для факультетов подготовки практических психологов, например, в вузах МВД России, где на кафедрах педагогики и психологии, юридической психологии или гуманитарных наук работают преподаватели,

специализирующиеся в области психологии и педагогики. Если проанализировать учебники, методические пособия по дисциплинам специализации такого рода кафедр, мы увидим, что большинство из них включают тему «Методология и методы психологии», «Методология и методы педагогики», «Методология и методы педагогической психологии», «Методология и методы психолого-педагогического исследования» и ряд похожих. Если цели, объект, предмет и задачи этих дисциплин существенно различаются, то термины «методология», «методы», «методики» конкретизируются слабо, повторяя, например, классификацию Б. Г. Ананьева, разработанную для психологических исследований, но применимую по названиям и в педагогике. Многие обучающиеся, как показывает практика, с трудом различают смысл одинаково называемых терминов, и не только среди курсантов, но и среди адъюнктов, которым педагогика и психология преподаются в большом объёме, поскольку наряду со специальностью они получают диплом преподавателя-исследователя. Термины «методика исследования», «методика обучения», «методика диагностики», «программа исследования», «программа обучения», «программа формирующего этапа исследования» (или «формирующего эксперимента») часто смешиваются, что показывают как результаты итоговых экзаменов в адъюнктуре, так и тексты немалого количества диссертаций. Осваивая математическую статистику (которую в вузе традиционно преподают психологи) в отрыве от содержания педагогической работы, большинство педагогов-исследователей испытывает значительные трудности при оценке результативности своих диссертационных работ. Консультантами снова становятся психологи или математики.

В результате за последнее десятилетие сформировалась целая генерация экспертов диссертационных исследований, которые оценивают педагогическую работу не по её естественным показателям, а по математическим критериям сравнения экспериментальных и контрольных групп, как основных. Это ведёт к формализации при оценке диссертаций подобно тому, как пресловутый ЕГЭ формализует преподавательскую работу, перемещая акцент с содержания на алгоритмы и технику ответов на экзамене. Эмпирические данные, которые, безусловно, имеются в педагогической работе,

но отличаются от психологических, начинают подгоняться под требования методов математической статистики. Получается, что чем меньше педагогический результат, тем больше формул и таблиц, раскрывающих какие-либо зависимости между данными диагностики, приводят диссертанты. Работа «сразу выигрывает», видна достоверность, обоснованность, основательность и т. д.

По-видимому, в сложившейся ситуации необходимо вернуться к первоначалам педагогики и психологии, осознать собственные позиции и прийти если не к единым, то хотя бы непротиворечивым системам оценки научного аппарата и результативности педагогических исследований. Несмотря на то что в классических педагогических работах эти вопросы рассмотрены достаточно определённо, есть нужда вернуться к аргументации в пользу собственно педагогических критериев оценки диссертаций. Это особенно важно, когда открываются новые диссертационные советы, в состав которых входят специалисты из разных научных школ, часто при дистанционном участии. Это важно, чтобы снизить количество замечаний в отзывах ведущих организаций, оппонентов, рецензентов, если эти замечания не касаются сделанного, а определяют «несделанное». Это необходимо для более уверенной позиции адъюнктов и аспирантов, которые, находясь под влиянием разнородных требований от рецензентов, теряют самостоятельность и уверенность в собственной работе. Речь идёт не о снижении критических замечаний, а об их обоснованности в соответствии с принципами и целями педагогической деятельности.

Обсуждение проблемы. Начнём с разведения «наук о природе» и «наук о культуре», произведённого в работах В. Виндельбанда и Г. Риккерта более века назад [1; 2]. Тогда специфику первых описали как нацеленность на открытие законов и причинно-следственных связей процессов природного характера. Из этого следовала необходимость использования так называемого генерализующего, обобщающего метода, привлекающего математический аппарат. Другое дело – «науки о культуре», где значима аксиология, индивидуализация. Поэтому В. Дильтей предложил «метод понимания», основанный на «переживании», «вчувствовании» в предмет исследования [3]. Много лет спустя эти философские положения нашли

отражение в осмыслении специфики гуманитарности на новом витке развития педагогики, когда дискутировался вопрос о возможности методологии – своей [4], отдельной от психологии. Видный методолог В. В. Краевский указывал на специфику гуманитарного знания, которая состоит, помимо прочего, в нерегулярности, недетерминированности изучаемого, в наличии в теоретическом обосновании большого количества допущений вероятностного характера и, как следствие, в ограничении возможностей математических методов. Добавим, что исследования в области педагогики имеют дело со специфическим представлением о норме, к достижению которой стремится практика. Она (норма) в антропологическом контексте неразрывно связана с ценностным основанием, которое чрезвычайно важно в контексте нарастающего дефицита человечности в каждом новом поколении. Этот аспект не должен быть отодвинут на второй план организации исследования в образовательной области, включая моделирование и проектирование.

Обратимся к разведению педагогики и психологии. Понимая всю сложность определяемых областей знания, всё-таки можно утверждать, что их суть сводится в психологии к изучению законов развития человека во всех его ипостасях (индивид, субъект, личность, индивидуальность, группа). Человек, группы, отношения являются объектом психологического исследования в разных его ответвлениях. Например, «в социально-психологическом исследовании объектом является социально-психологическое явление: социальная группа, взаимоотношения субъекта с обществом, социальные противоречия, конфликты и пр. Объектом исследования может быть все, что явно или неявно порождает проблемную ситуацию. ... предметом могут быть отношения, параметры или характеристики взаимодействия участников социальной группы. ... Под гипотезой в социально-психологическом исследовании понимаются предположения о характере связей между изучаемыми явлениями и возможных подходах к решению социально-психологических и социальных проблем»¹. И

¹ Злоказов К. В. Методология и методы социально-психологического исследования: учебное пособие. – Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2020. – С. 19.

последнее, но основное, когда обсуждается вопрос о сходстве и различии измерений в психологическом и педагогическом исследовании. «Психологическая наука наследует ряд принципов общенаучного характера: в частности, «доступности для эмпирической проверки», т. е. «регистрация эмпирических фактов должна осуществляться на основе плана, в контролируемых условиях, с возможностью повторного измерения, оценки»².

Это принципиальное расхождение. В педагогическом исследовании регистрация эмпирических факторов, план, контролируемые условия имеют иное наполнение, а возможность повторного измерения в тех же условиях часто невозможна. Имеет смысл объяснить почему.

Педагогика относится к наукам, устанавливающим принципы (правила, определяющие эффективность) деятельности. Её объектом всегда является педагогический процесс, а предметом – закономерности, принципы, условия, средства, повышающие эффективность (качество, результативность, уровни достижения) процесса обучения и воспитания.

Педагогическое исследование имеет явно выраженные особенности, которые отличают его от исследований в других социальных науках – социологии и психологии. Данные особенности обусловлены предметной областью научного познания – образовательной деятельностью, и оказывают влияние на процесс, методы и результаты научного исследования и, обязательно, на выбор критериев его результативности. Что это за особенности?

«Во-первых, неоднозначность протекания педагогических процессов и явлений. Педагогический процесс – это цепь запланированных и незапланированных педагогических ситуаций, каждая из которых должна быть педагогом осмыслена, проанализирована с точки зрения причин её возникновения и возможных последствий развития для обучающегося (воспитуемого), преобразована педагогом в педагогическую задачу, решение которой имеет каждый раз определённые условия. Часто вся эта сложность должна осмысливаться и решаться в считанные минуты; преподаватель должен реагировать на любую ситуацию

² Там же. – С. 6–7.

быстро. Предвидеть многие из них трудно, и помогает здесь психологическая и педагогическая грамотность, профессионализм и опыт педагога. Практически невозможно повторить педагогический эксперимент, где воспроизводились бы те же самые особенности обучающихся, преподавателя, отношений и психологической атмосферы в учебной группе, условий семейного воспитания и др. Именно поэтому провести сравнение одной группы с другой в условиях естественного эксперимента практически невозможно, а значит, трудно выделить факторы (особенно новые), влияющие на эффективность любой разработки, которая появляется в результате педагогического исследования.

Во-вторых, повышенная зависимость результатов образовательного процесса от личности преподавателя, следовательно, и исследования, которое определяется множеством субъективных факторов. По сути, это продолжение только что сказанного, однако здесь подчёркивается не столько объективная сложность ситуаций, сколько влияние субъективных факторов: особенностей личности всех субъектов, включённых в образовательный процесс, их взаимоотношений, мотиваций, ценностей, уровней развития и воспитанности.

В-третьих, трудности в использовании экспериментальных (лабораторных) методов исследования и замеров получаемых результатов. Педагогическое исследование может проводиться либо самим преподавателем (мы говорим – педагог-исследователь) или специалистом, который должен изучить какие-то педагогические явления и дать рекомендации по совершенствованию практики. И то, и другое, как правило, проводится в живом, реальном процессе. Искусственно создать ситуацию обучения можно, как делается во многих исследованиях психологов, но мы выявим тогда явления психологические, а не педагогические. Результаты обучения, воспитания, развития с трудом поддаются измерению в несистематизированных, стихийных условиях обучения и воспитания.

Не вызывает сомнений необходимость учёта свойств обучающихся в педагогическом исследовании. Чем старше возраст, чем большим жизненным опытом они обладают, тем сложнее система знаний, умений, компетен-

ций, которыми должен овладеть субъект, тем труднее их измерять. Простое суммирование среднего балла успеваемости малоинформативно, повышение уровня интереса, активности трудно поддаётся математической фиксации. Поэтому часто педагоги используют психологические методы, но интерпретация их педагогического содержания (относящегося к деятельности преподавателя или взаимодействию его с обучающимися) затрудняется. Кроме того, результаты обучения, и особенно воспитания, часто проявляются много позже, чем длится формирующий эксперимент в диссертационном исследовании.

Отсюда следует ограниченность использования методов математической статистики³. «Затрудняют использование математического аппарата в социальном познании: индивидуализированность социальных объектов; наличие в социальном и индивидуальном поведении не только объективных, но и субъективных, в т. ч. и иррациональных, факторов, а также множества случайных событий; диалогичность понимания, которое связано с ценностным и смысловым характером анализа социальной реальности, необходимостью переосмысления, новой интерпретации социальных фактов, событий, явлений с других мировоззренческих позиций» [5]. Существующие пособия по этим вопросам являются очень важными, решая задачу соответствия требованиям экспертного сообщества. Излагая методы, пригодные для обработки любых числовых величин и измерений, они недостаточно учитывают особенности педагогического исследования. Например, весьма толковое учебное пособие авторов из Сибирского федерального университета по вопросам математической статистики в педагогике большинство педагогических примеров относит к измерению различий в успеваемости обучающихся⁴.

То же и с программами, которые наряду с моделями часто заявляются в задачах пси-

³Тейжан Н. Ф., Горелов А. А., Душкин А. С., Злоказов К. В. Прикладные методы педагогического исследования : учебное пособие. – Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2020. – С. 8–9.

⁴Осипова С. И., Бутакова С. М., Дулинец Т. Г., Шаипова Т. Б. Математические методы в педагогических исследованиях : учебное пособие. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2012. – 264 с.

хологических и педагогических исследований. «Функция программы социально-психологического исследования – планирование, регулирование и контроль *исследовательской деятельности* специалиста»⁵. Функция программы педагогического исследования – это планирование, раскрытие содержания, последовательности, форм и методов деятельности педагога – преподавателя и воспитателя – по достижению педагогических целей. По сути здесь программа также может выполнять контролирующую функцию, но этот контроль носит подчинённую роль по сравнению с тем, что такую программу вначале нужно обосновать, создать, разработать, методически наполнить и апробировать. Только затем она будет выполнять и контрольную функцию. Педагогическая программа обязательно должна ответить на вопрос, какова цель педагогических действий и, главное, как её достичь в определённых условиях. Включает такая программа, как правило, и критерии оценки полученных при её реализации результатов. При этом в диссертации нередко присутствует диагностический этап исследования, цель которого заключается в выявлении исходного уровня развития первоначально заявленных целевых параметров.

Здесь кроется важная составляющая всего педагогического исследования, которая, не будучи осознанной, приводит к смещению акцентов при оценке эффективности экспериментальной программы. Программа обращена всегда к тому, что и как делает педагог, а оценка её результативности происходит через измерение психологических феноменов: знания, умения, способность, активность, понимание, обучаемость, ценностные ориентации, мотивы. Чем дальше школа, особенно высшая, уходит от «знаниевого» подхода, ориентируясь на умения, владение, компетентности, тем труднее их оценивать. При этом педагог, работающий с группой длительное время, может оценить уровень развития искомым качеств, свойств, новообразований значительно точнее, чем это позволяет сделать кратковременный или итоговый тест, что даёт ему возможность менять содержание и методы работы с группой в за-

висимости от его субъективной (по сути – экспертной при наличии опыта) оценки. Но субъективные оценки трудно формализовать для выводов об эффективности разработанной методики. Возникает проблема её измерения, которая решается опять же методами математической статистики, обрабатывающей те же субъективные оценки, самооценки, экспертные мнения.

Эмпирические доказательства в педагогической работе отличаются от психологических. Педагог разрабатывает программу и методику обучения, внедряет её в образовательный процесс – это эмпирика. Ценность в самой разработке. Педагогическая методика – это не измерительный инструмент. Это разработка, которая может меняться в зависимости от условий (поэтому педагоги часто излагают условия её внедрения и эффективности: чем их больше выполняется, тем вероятнее педагогический результат). К тому же в педагогической методике всегда есть переменная – это преподаватель, от мастерства которого зависит эффективность методики.

Поэтому традиционно в педагогике математические доказательства не были главными. Главным является сам методический материал, теоретически обоснованный, поэтому могущий меняться в деталях. Математика пришла в педагогику, в частности, от суждения, что «математика – мать всех наук». Не всех. У некоторых мать – философия или логика. Если в учебной группе получен большой эффект или качество, педагогическое исследование показывает его ход и условия. У В. Н. Сороки-Росинского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, И. П. Иванова, В. Ф. Шаталова, Ш. Амонашвили и многих других доказательства эффективности их методов обучения или воспитания было по факту достижения поставленной педагогом цели. Главным соотношением в педагогике, как и в других науках, направленных на повышение успешности деятельности, является соотношение цели и средства. Эффективно ли средство, показывает практика, а не математика, не контрольные группы, которые трудно организовать даже в условиях формального образования, не говоря уже о неформальном.

Тем не менее педагогическая наука вовсе не отказывается от измерительных инструментов. Раскрывая тему оценивания педагогического исследования, Б. Р. Мандель пишет:

⁵ Злоказов К. В. Методология и методы социально-психологического исследования : учебное пособие. – Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2020. – С. 15.

«Основными критериями качества педагогического исследования являются критерии актуальности, новизны, теоретической и практической значимости. ... Теоретическое значение педагогического исследования заключается в создании концепции, получении гипотезы, закономерности, метода, модели, подхода, понятия, принципа, выявлении проблемы, тенденции, направления, разработке системы. Практическая значимость исследования состоит в подготовке предложений, рекомендаций и т. п.»⁶. Обсуждая вопрос о математике, автор пишет: «Проблема измерений в педагогике осложняется тем, что многие переменные, участвующие в педагогическом процессе, непосредственно не наблюдаются и не измеряются. ... С помощью математических моделей пока удаётся удовлетворительно описать только отдельные и весьма простые случаи и формы обучения»⁷. Предлагается использовать критерии, не требующие сложных расчётов, например, вычисление среднеарифметических и процентных соотношений.

Вместе с тем, ссылаясь на В. В. Краевского и Е. В. Бережнову⁸, автор процитированной работы пишет: «Вообще, большинство наших исследований ориентированы на разработку педагогических средств развития таких сфер субъективной реальности, как индивидуальность, креативность, духовность и др. В. И. Загвязинский указывал на то, что многие рациональные методы педагогических исследований, связанные с формализацией педагогических явлений, являются непригодными для изучения этих субъективных характеристик и их развития в педагогическом процессе. Возникает необходимость в герменевтических методах исследования (от греч. *hermenetikos* – разъясняющий, истолковывающий), основанных на вживании в исследуемый объект, его образном представлении»⁹.

Особенно это важно для исследований в области воспитания. Практика воспитания за пределами образовательных организаций высшего образования МВД России и являющаяся

её основой теория воспитания гуманитарно-антропологической ориентации (научная школа Л. И. Новиковой; Е. В. Бондаревская, Н. Б. Крылова. И. Д. Демакова, И. З. Сковородкина, Н. М. Борытко, И. А. Колесникова, С. Д. Поляков, В. И. Слободчиков, А. А. Остапенко и др.) уходит от сценариев оценки критериев и показателей уровня развития либо воспитания. Член-корреспондент РАО Н. Л. Селиванова, возглавляющая сегодня научную школу академика Л. И. Новиковой, указывает на неадекватность оценивания результатов воспитания технократическими инструментами, называя следующие причины: незавершимость процесса воспитания (А. В. Мудрик); его многофакторность и поэтому сложность выявления генерального фактора воспитания в исследуемый момент; вообще сложность выбора объекта оценивания: качества личности, соответствие неким нормам. Особо выделяется проблема оптимального сочетания количественных и качественных методов [6]. Все перечисленное было указано Н. Л. Селивановой при описании воспитательной реальности школы, но в перспективе образования на протяжении всей жизни мало что можно изменить в её высказывании. Включенное наблюдение, анализ педагогических ситуаций с обращением к герменевтическим процедурам в большей степени адекватны и сообразны природе изучаемого явления, нежели графики, «столбики» и т.п., отражающие «среднюю температуру по больнице». Технократический подход в любой деятельности предполагает сравнение результата с заранее принятым эталоном, зачастую реализуя достаточно примитивную логику «было мало – стало много» / «было много – стало мало» (в зависимости от того, что доказываешь). При этом происходит «разъятие» целостности человека на составляющие, изучаемые отдельно друг от друга. Вообще не замечаются факторы из социокультурной реальности, вносящие вклад в результат, что особенно очевидно в области образования взрослых. Ориентация процесса воспитания на эталон превращает его в процесс утилитарного формирования – воссоздания образца, современным языком говоря, – масштабирования практики. Методы исследования результата в данном контексте призваны отслеживать соответствие-несоответствие образцу.

⁶ Мандель Б. Р. Методология и методы организации научного исследования в педагогике : учебное пособие для обучающихся в магистратуре. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2018. – 239 с.

⁷ Там же. – С. 217.

⁸ Там же.

⁹ Там же. – С. 35.

В современном научном сообществе процесс воспитания признан многофакторным полипроцессом, направленным не на «знание», а на «смысл». Именно поэтому результативность воспитательной деятельности связывается прежде всего с качественными показателями. «Гуманитарный взгляд на развитие и воспитание ставит под сомнение адекватность диагностических методик, использующих процедуру ранжирования, жёсткую типологию личности. Духовно-нравственное развитие и воспитание для человека – обретение целостности, постепенный отказ от стихийного существования, “дореклексивной позиции”; восхождение к полноте собственной реальности, к самостоянию, самоопределению, само- и жизнестроительству...» [7, с. 56]. Наиболее адекватная сложности исследуемого феномена воспитания – гуманитарно-антропологическая методология, предлагает проектирование особого рода воспитательных и – шире – образовательных программ, актуализирующих потенциальные силы человека, создающих условия для самосовершенствования в ориентации на идеалы культуры. Данная специфика обусловила подход, согласно которому «педагогическая диагностика должна задаваться не в логике формирующего, а актуализирующего эксперимента. Локус педагогического исследования в этом ключе может учитывать создание условий, направленных по своим характеристикам на реализацию антропологических принципов – принцип развития, со-бытийности, субъектности, природо- и культуро- и социосообразности» [8, с. 36].

Кроме того, всё, что касается результатов духовного, нравственного развития / воспитания, может быть наблюдаемо в деятельности, совершаемой либо в объективной реальности (так называемые отсроченные результаты – они могут проявляться очень долго), либо в субъективной реальности. Все эти результаты / эффекты отслеживаются специфическими методиками, основанными на рефлексии и герменевтике. Попытки выявить уровни и оценить их интерпретируются воспитательным сообществом как применение технократического подхода к тончайшей материи внутреннего мира личности. Кроме того, «в цифре» они мало что расскажут.

В. В. Сериков напоминает: «Забывается фундаментальная мысль о том, что “строи-

тельным материалом” (С. Л. Рубинштейн) для формирующейся личности являются её переживания и внутренние искания. Вместо этого следуют описания внешних организационно-процессуальных процедур, информационных и интерактивных технологий без показа личностных коллизий воспитанников, смыслообразующих процессов, волевых усилий личности по “самостроительству”, образов, которые рождаются внутри личности и требуют применения современных диагностических средств» [9, с.22].

К сказанному добавим, что при оценке педагогических работ по проблемам воспитания или коррекции, например, девиантного поведения, следует обратить внимание на сложность становления личности как многозначного, целостного образования. Развитие личности – длительный и не одномерный процесс. «Открытие в перспективе способов массового воспитания, перевоспитания и управления, в том числе, и, прежде всего, трудновоспитуемых, есть фикция. Единственно возможным путём является не только самый дорогой и трудный (вследствие длительности и непредсказуемости), но и самый старый – путь взаимопроникновения сознания того, кто хочет помочь, и сознания того, кто в этой помощи нуждается. Причём быстрота успеха подозрительна. Она часто указывает на его ложность. А именно, ложь – основная проблема, вокруг которой в разном облике вращается делинквентность» [10, с. 120].

Заключение и выводы. Сказанное выше не является декларацией отказа от применения количественных методов в педагогических исследованиях. При оценке их результатов мы призываем к актуализации критерия адекватности применённых соискателем инструментов предмету исследования. Нарастающий кризис человечности, самоидентификации в ориентации на идеалы отечественной культуры определяют выход на первое место проблемы личностных смыслов в образовании как полипроцессе воспитания и обучения. Мы не можем не иметь в виду воспитательную компоненту по абсолютно всем научным педагогическим специальностям, иначе компонент «подготовки» вытеснит саму идею непрерывного образования как условия взаимозависимого развития личности и общества.

Современный ориентир на междисциплинарность в педагогических исследованиях, оформляющаяся гуманитарно-антропологическая методология возвращает нас к истокам – к аксиоме, высказанной К. Д. Ушинским, предлагавшим начинать в педагогике с познания человека во всей его целостности и сложности. Активное освоение педагогией антропологии, нейролингвистики, социологии, урбанистики должно сопровождаться расширением инструментария исследований, уходом от «простых» ответов на сложные, многозадачные вопросы. Дискуссии в научном сообществе по этому поводу должны вестись на постоянной основе, потому что не может быть единого и однознач-

ного, универсального ответа на вопрос, «что и как мерить». Помимо подобных диалоговых площадок, видится перспективной «перезагрузка» алгоритма создания программы педагогического исследования, возвращения к её цельности и непротиворечивости. Особого внимания заслуживает онтология изучаемого явления, сообразность ей избранной методологии, анализ соотношения «цель – средство её достижения – диагностика / мониторинг процесса – оценка результативности», что позволит ответить на вопрос о целесообразности количественных и качественных методов-показателей реализации конкретно этой программы.

Список литературы

1. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. – Санкт-Петербург: Республика, 1998. – 413 с.
2. Виндельбанд В. История и естествознание // Прелюдии: Философские статьи и речи. – Москва: Гиперборея, 2007. – С. 333–352.
3. Розин В. М. Специфика и формирование естественных, технических и гуманитарных наук. – Красноярск: КГУ, 1989. – 197 с.
4. Краевский В. В. Качество педагогики и методологическая культура педагога // Магистр: Независимый научно-педагогический журнал. – 1991. – № 1. – С. 4–15.
5. Фокина З. Т. Науки о природе и науки о культуре: тенденция к интеграции, практическое значение // Вестник МГСУ. – 2017. – № 3 (102). – С. 293–302.
6. Изменяющаяся теория воспитания: проблемы и перспективы развития: монография / под ред. Н. Л. Селивановой и П. В. Степанова. – Москва: Педагогический поиск, 2017. – 108 с.
7. Илакавичус М. Р. Взрослый в разновозрастном сообществе неформального образования: монография. – Санкт-Петербург: ИПОиОВ РАО, 2011. – 90 с.
8. Думчева А. Г. Диагностика условий и результатов духовно-нравственного развития и воспитания в образовательном пространстве // Системно-деятельностный подход в воспитании. Духовно-нравственное развитие и воспитание – главные ориентиры образования. – Санкт-Петербург: ПГУ, 2010. – С. 35–40.
9. Сериков В. В. Станет ли педагогика наукой? Размышления о методологии В. В. Краевского // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 5 (32). – С. 15–27.
10. Скроцкий Ю. А. Становление личности и психические отклонения. – Санкт-Петербург: Алетей, 2009. – 352 с.

References

1. Rikkert G. Nauki oprirode in nauki o cul'ture. – Saint Petersburg: Respublika, 1998. – 413 s.
2. Vindelband V. Istoriya i estestvoznanie/ Preljudii. Filosofskie stat'i i rechi. – Moskva: Giperboreya, 2007. – S. 333–352.
3. Rozin V. M. Spetsifika i formirovanie estestvennykh, tekhnicheskikh i gumanitarnykh nauk. – Krasnoyarsk: KGU, 1989. – 197 s.
4. Kraevskij V. V. Kachestvo pedagogiki i metodologicheskaya kul'tura pedagoga // Magistr: Nezavisimyj nauchno-pedagogicheskij zhurnal. – 1991. – № 1. – S. 4–15.
5. Fokina Z. T. Nauki o prirode i nauki o kul'ture: tendenciya k integracii, prakticheskoe znachenie // Vestnik MGSU. – 2017. – № 3 (102). – S. 293–302.
6. Izmenyayushchayasya teoriya vospitaniya: problemy i perspektivy razvitiya. Monografiya / pod red. N. L. Selivanovoj i P. V. Stepanova. – Moskva: Pedagogicheskij poisk, 2017. – 108 s.
7. Plakavichus M. R. Vzroslyj v raznovozrastnom soobshchestve neformal'nogo obrazovaniya: monografiya. – Sankt-Peterburg: IPOiOV RAO, 2011. – 90 s.

8. *Dumcheva A. G.* Diagnostika uslovij i rezul'tatov duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya v obrazovatel'nom prostranstve //Sistemno-deyatel'nostnyj podhod v vospitanii. Duhovno-nravstvennoe razvitie i vospitanie – glavnye orientiry obrazovaniya. Sankt-Peterburg: PGU, 2010. – S. 35–40.

9. *Serikov V. V.* Stanet li pedagogika naukoy? Razmyshleniya o metodologii V.V.Kraevskogo // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. – 2016. – № 5 (32). – 15–27.

10. *Skrockij Yu. A.* Stanovlenie lichnosti i psicheskie otkloneniya. – Sankt-Peterburg: Aletejya, 2009. – 352 s.

Статья поступила в редакцию.25.09.2021; одобрена после рецензирования.03.11.2021; принята к публикации 13.12.2021.

The article was submitted September 25, 2021; approved after reviewing November 03, 2021; accepted for publication December 13, 2021.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Авторами внесён равный вклад в написание статьи

The authors have made an equal contribution to the writing of the article