Научная статья

УДК 37:001.89

ББК 74.00

М 52

DOI: 10.53598/2410-3004-2021-3-283-30-45

**ПРОБЛЕМА НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ
КОРРЕКТНОСТИ ПРИЧИСЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ
«ИЗУЧЕНИЕ» К МЕТОДАМ НАУЧНОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ**

(Рецензирована)

**Зара Кадыровна Меретукова^{1✉}, Аида Рамазановна Чиназирова²,
Нафсет Шумафовна Блягоз³, Нафисет Кирмизовна Куприна⁴**

^{1,2,3,4} *Адыгейский государственный университет, г. Майкоп, Россия*

¹ ✉ zarmerkad@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8277-1316>

² Chinara1166@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3673-2292>

³ nafset410@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8184-7793>

⁴ nafiset.kuprina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5179-4467>

Аннотация. Выдвигается и обосновывается тезис о некорректности причисления понятия «изучение» к методам научного исследования. Раскрывается соотношение понятий «познание», «исследование», «изучение», в связи с чем сравниваются существующие в литературных источниках дефиниции этих понятий. Выдвигается и обосновывается тезис о синонимичности и синкретичности указанных понятий, сравниваются дискурсы разных авторов о сущности изучения, выявляются противоречия, опровергающие утверждение о том, что изучение является методом исследования. Рассматриваются разные классификации методов научного исследования как на общенаучном, так и научно-педагогическом уровнях, и выявляется методологическая путаница в некоторых подходах. В качестве принципиального аспекта поставленной в статье проблемы рассматривается следующий вопрос: «Если изучение можно вообще причислять к методам научного исследования, то к каким – эмпирическим, теоретическим или к общим для эмпирического и теоретического уровней исследованиям?» В связи с таким аспектом проблемы осуществляется сравнительный анализ разных подходов и аргументируется неправомерность и некорректность некоторых из них. Обосновывается некорректность отнесения таких методов научного исследования, как анализ, синтез, абстрагирование, моделирование и др., только к теоретическим методам, а также приводятся ситуации, при которых эти методы «становятся» либо эмпирическими, либо теоретическими. Рассматривается полемика ученых по вопросу корректности или некорректности подхода, отрицающего необходимость учета специфики конкретно-научного уровня методологии и, в частности, методологии педагогических исследований и утверждающего, что методология кончается на уровне общенаучной методологии.

Ключевые слова: изучение, познание, исследование, методы научного исследования и их классификация, корректность, некорректность, эмпирический и теоретический уровни познания, уровни методологии

Для цитирования: Проблема научно-методологической корректности причисления понятия «изучение» к методам научного исследования / З.К. Меретукова, А.Р. Чиназирова, Н.Ш. Блягоз [и др.] // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. 2021. Вып. 3 (283). С. 30-45. DOI: 10.53598/2410-3004-2021-3-283-30-45.

Original Research Paper

THE PROBLEM OF THE SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL CORRECTNESS OF ASSIGNING THE CONCEPT OF “STUDY” TO THE SCIENTIFIC RESEARCH METHODS

Zara Kadyrovna Meretukova^{1✉}, Aida Ramazanovna Chinazirova², Nafset Shumafovna Blyagoz³, Nafiset Kirmizovna Kuprina⁴

^{1,2,3,4} Adyghe State University, Maykop, Russia

^{1✉} zarmerkad@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8277-1316>

² Chinara1166@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3673-2292>

³ nafset410@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8184-7793>

⁴ nafiset.kuprina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5179-4467>

Abstract. The paper puts forward and validates a proposition about the incorrect attribution of the concept of “study” to methods of scientific research. The authors disclose the relationship between the concepts of “cognition,” “research,” and “study” and compare the definitions of these concepts existing in literary sources. They also put forward and validate a proposition about the synonymity and syncretism of these concepts, compare the discourses of different authors about the essence of study and reveal contradictions that refute the statement that study is a method of research. The publication examines different classifications of scientific research methods both at the general scientific and scientific-pedagogical levels, as well as reveals methodological confusion in some approaches. As a fundamental aspect of the problem posed in the paper, the authors consider the following question: “If study can be ranked among the methods of scientific research, then among which – empirical, theoretical or general for empirical and theoretical levels of research?” In connection with this aspect of the problem, they carry out a comparative analysis of different approaches and argue the illegality and incorrectness of some of them. The incorrect attribution of such methods of scientific research as analysis, synthesis, abstraction, modeling, etc., only to theoretical methods is justified, and situations are given in which these methods “become” either empirical or theoretical. The paper explores the debate of scientists on the issue of correctness or incorrectness of the approach, which denies the need to take into account the distinctive nature of the specific scientific level of the methodology and, in particular, the methodology of pedagogical research and which confirms that the methodology ends at the level of a general scientific methodology.

Keywords: study, cognition, research, methods of scientific research and their classification, correctness, incorrectness, empirical and theoretical levels of cognition, levels of methodology

For citation: The problem of the scientific and methodological correctness of assigning the concept of “study” to the scientific research methods / Z.K. Meretukova, A.R. Chinazirova, N.Sh. Blyagoz [et al.] // Bulletin of Adyghe State University. Ser.: Pedagogy and Psychology. 2021. Issue 3 (283). P. 30-45. DOI: 10.53598/2410-3004-2021-3-283-30-45.

Введение. Анализ литературных источников свидетельствует о том, что почти все авторы (за редким исключением), занимающиеся специально проблемой методологии и методов научного познания, научного исследования и просто затрагивающие ее, к примеру, в учебных пособиях по педагогике, трактуют изучение как метод научного исследования. Причем ни в одном источнике, во всяком случае в изученных авторами данной статьи, не поднимается, не ставится проблема корректности или некорректности причисления изучения к методам научного исследования, в том числе научно-педагогического. В научно-методологической литературе поднимается другая проблема: относится ли изучение к методам только эмпирического познания или является оно и теоретическим методом. Сразу отметим, что причислять изучение к методам научного познания, исследования не корректно с методологической точки зрения. Тем не менее во многих диссертационных работах по педагогической науке в ряду перечисляемых использованных эмпирических методов оказывается и изучение. Обозначим указываемые в литературных источниках объекты изучения: первоисточники, литературные источники, исторический опыт, опыт профессиональной деятельности, профессионально-педагогической в том числе, продукты ученического творчества, школьная документация, факты и закономерности, причинно-следственные связи и др.

Понятие «изучение», используемое в научно-исследовательских работах, порождает два аспекта проблемы, и выдвигаемая корректно в предлагаемой статье проблема становится полисоставной.

1. Корректно ли вообще относить изучение к методам научного познания, научного исследования?

2. Корректно ли причислять изучение к чисто эмпирическому

уровню познания или относить его к общим для эмпирического и теоретического уровней исследованиям?

В связи с этими вопросами можно выдвинуть тезис о том, что понятие «изучение» синонимично понятиям «познание» и «исследование», имея в виду научное изучение, научное познание, научное исследование. Более того, эти понятия являются синкретичными – без изучения не представляется возможным познать, исследовать мир, какой-либо его фрагмент.

В трактовке соотношения понятий «изучение», «познание» «исследование» представляется возможной экстраполяция известного герменевтического парадокса – герменевтического круга, в связи с чем напомним, что речь идет о следующем парадоксе, сформулированном в герменевтике. Один из отцов христианской церкви Святой Августин, рассматривая проблему понимания, сформулировал этот парадокс следующим образом: для понимания святого писания необходимо в него верить, но для того, чтобы верить, необходимо понимание. Позже, в XIX веке, Ф. Шлейермахер сформулировал этот парадокс в связи с проблемой понимания соотношения целого и части: для понимания целого необходимо понимать смысл его частей, а чтобы понимать их как части некоего целого, нужно иметь представление о его смысле.

Итак, чтобы познать мир, любые объекты, явления, необходимо их изучать, исследовать, а чтобы их изучить, необходимо исследовать их и использовать методы познания, исследования. Стало быть, и изучение, и познание, и исследование предполагают одни и те же методы.

Название предлагаемой статьи отражает объект и предмет исследования: объект – методы научного исследования и их интерпретация, а предмет – проблема корректности причисления изучения к методам научного исследования.

Материалы и методы. Следует отметить, что специфика данной статьи предполагает необходимость изучить и сослаться не только на такие источники, как научные труды, но и на справочные источники, а также на учебные пособия по педагогике. Это продиктовано логикой и задачами самого исследования: выявить, как интерпретируется понятие «изучение» и его сущность в разных источниках, сравнить разные подходы и определить наиболее методологически обоснованные из них. Кроме того, важно было выявить позицию авторов учебных пособий по педагогике по обсуждаемой в статье проблеме, а также вопрос о том, соблюдают ли они при изложении информации по той или иной теме курса, в том числе вопроса о методах научного исследования, помимо традиционных классических принципов изложения учебного материала, и такие принципы обучения в высшей школе, как принцип критической насыщенности и критической корректности, а также принцип проблемно-методологического изложения материала, или же ограничиваются классическим беллетристико-монологическим стилем изложения, что для повышения качества образования в современном вузе является недостаточным.

Методологической основой исследования явились философские положения о единстве явления и сущности и экстраполяция его толкования (понимания) на такое явление, как изучение того или иного объекта; о единстве общего, частного и особенного.

На общенаучном уровне исследование основано на таких методологических подходах (принципах), как системный, герменевтический и феноменологический.

Для решения сформулированных выше проблем и задач использовались следующие методы научного исследования: анализ, синтез, сравнение, исторический

и логический методы. Для обоснования правомерности выше указанных дискурсов необходимо рассмотреть предлагаемые в разных источниках дефиниции понятий «познание», «исследование», «изучение» и сравнить их. Начнем с понятия «познание», трактуемое в одном из источников как общественно-исторический процесс человеческой деятельности, направленный на отражение объективной действительности в сознании человека. При этом добавляется, что это сложный, противоречивый процесс постижения сущности предметов [1: 735].

В других источниках понятие «познание» определяется «как приобретение знаний, постижение закономерностей объективного мира» [2: 211]; «как процесс отражения и воспроизведения действительности в мышлении» [3: 1035]; «как усвоение чувственного содержания переживаемого положения вещей, состояний, процессов с целью нахождения истины; познанием называют и процесс, который правильнее было бы обозначить словом «познавание», и результат» [4: 349]. Хотя указанные источники относятся к справочным изданиям, их авторы-составители выбором той или иной уже существующей дефиниции рассматриваемых понятий выражают свои предпочтения.

По определению известного методолога Ф.А. Кузина, *научное познание* – это исследование, которое характеризуется своими особыми целями, а главное – методами получения и проверки новых знаний, а *научное исследование* – это один из видов познавательной деятельности, направленной на выработку новых научных знаний, или же – это целенаправленное познание, результаты которого выступают в виде системы понятий, законов и теорий [5: 37-39].

Отметим, что последние два определения понятия «научное исследование» дополняют друг друга.

Не требуется особого анализа, чтобы увидеть, что в этих дефинициях явно прослеживается синонимичность и синкретичность понятий «научное познание» и «научное исследование». Но корректнее утверждать, что в приведенных выше определениях понятия «научное познание» и «научное исследование» находятся в родо-видовом соотношении, как это принято по правилам формальной логики, т.е. определяя понятие «научное познание» в качестве его родового понятия, автором используется понятие «научное исследование», и наоборот дефинируя понятие «научное исследование», в качестве его родового понятия применяется словосочетание «вид познавательной деятельности», т.е. вид познания, ибо одиночное понятие «познание» шире понятия «научное исследование»

Результаты и обсуждение. Теперь приступим к рассмотрению сущности понятия «изучение» и его интерпретации разными авторами. Отметим, что дефиниция понятия «изучение» с учётом правил формальной логики не обнаружена ни в одном из источников. В одном из справочных изданий лишь предлагаются следующие его значения: 1. «Постичь учением, усвоить в процессе обучения. 2. Научно исследовать, познать. 3. Внимательно наблюдая, ознакомиться, понять» [6: 239].

Из указанного второго значения этой трактовки явствует, что понятие «изучение» можно трактовать как синоним понятий «научное исследование», «познание». О том, что эти понятия являются синонимичными, свидетельствуют дискурсы Ф.А. Кузина, который, перечисляя общие методы научного познания (со ссылкой на работу «Сицивица О.М. Методы и формы научного познания. – М.: Высшая школа, 1972») и указывая три группы этих методов, об изучении как о методе речь вообще не ведет. Это значит, что автор не относит его к методам научного

исследования. Но зато он посвящает понятию «изучение» и его сущности специальный параграф под названием «Научное изучение как основная форма научной работы», из которого явствует, что автор трактует изучение как форму научного исследования [5: 41]. Такая трактовка тоже навряд ли является корректной, ибо, согласно некоторым определениям, понятие «форма» — это прежде всего внешнее очертание, наружный вид предмета, внешнее выражение какого-либо содержания; внутреннее строение структуры, определенный порядок предмета [4: 489].

Однако в то же время дискурсы Ф.А. Кузина о сущности научного изучения дают возможность утверждать, что изучение можно и нужно трактовать как синоним понятий «исследование», «познание». Приведем ряд этих дискурсов, подтверждающих правомерность нашего тезиса. Во-первых, изучение рассматривается автором не только как основная форма научной работы, но и как «общий методологический подход к ее проведению, предполагающий проникновение в сущность изучаемых явлений и процессов при условии целостного подхода к объекту изучения, рассмотрения этого объекта в возникновении и развитии, т.е. применения исторического подхода (принципа) к его изучению. Во-вторых, по Ф.А. Кузину, научно изучать – это значит: 1) вести поисковые исследования, как бы заглядывая в будущее, используя обоснованное применение научного предвидения; 2) быть объективным; 3) ничего не принимать за истинное, что не представляется ясным и отчетливым; начинать исследование с самых простых и удобных для познания вещей и восходить постепенно к познанию трудных и сложных; останавливаться на всех подробностях, чтобы быть уверенным, что ничего не упущено; 4) узнавать (выявлять) отношение (связь) изучаемого к тому,

что уже известно из опыта или из предшествующего изучения; 5) начинать исследовательский процесс с установления фактов и закономерностей путем наблюдения или экспериментов; 6) выявлять причинно-следственную связь: причина – явление – следствие; 7) установить границы соответствия полученного знания действительности, т.е. границы истинности этого знания или границы применимости теорий или отдельных научных утверждений; 8) осознавать относительность и ограниченность научного знания [5: 41-44].

В качестве вывода автор утверждает, что научное изучение – это трудоемкий и сложный процесс, требующий постоянного «высокого накала», т.е. неравнодушного отношения, традиционная модель научного изучения предполагает движение по цепочке: установление эмпирических фактов – первичное эмпирическое обобщение – обнаружение отклоняющихся от правил фактов – изобретение теоретической гипотезы с новой схемой объяснения – логический вывод (дедукция) из гипотезы всех наблюдаемых фактов, что является ее проверкой на истинность. Подобная модель научного изучения называется автором гипотетико-дедуктивной, и большая часть современных научных исследований осуществляется по этой модели.

Все эти дискурсы автора позволяют утверждать, что, как подчеркивалось выше, научное изучение, научное исследование и научное познание – синонимичные явления. При этом следует учитывать, что абсолютных синонимов не бывает и изучение можно трактовать как этап, часть, компонент исследования, познания, что оно может носить разный характер: целостный, фрагментарный, ретроспективный, возвратный (повторный), ситуативный, но в любом случае изучение – это не метод исследования, оно само есть исследование. В

связи с этим отметим, что выдвигаемая нами точка зрения о том, что изучение следует трактовать и как часть, этап целостного научного исследования как процесса, созвучна с мнением А.А. Фролова, правомерно утверждавшего еще в 70-х гг. XX столетия, что, «являясь частью исследовательской деятельности на всех этапах творческого поиска, работа над литературными источниками составляет предварительный этап любого научного труда» [7: 118]. Хотя автором здесь не используется термин «изучение», под «работой над литературными источниками» следует понимать именно их изучение.

Завершая эту часть статьи, отметим, что исторически так уж сложилось, т.е. в истории развития науки и методологии науки так получилось, что не понятие «изучение», а понятие «познание» стало одним из фундаментальных и синкретичных элементов философского и научно-методологического тезауруса, возникнув от греческого «gnosis» – познание (а древнегреческая натурфилософия считается, как известно, преднаукой для европейской науки. Более того, появился относительно самостоятельный раздел философии – гносеология, то есть теория познания).

А теперь рассмотрим, как это и предполагается логикой наших дискурсов, предлагаемые в научно-методологической и педагогической литературе классификации методов научного исследования, чтобы выявить, в каких из них изучение причисляется к методам исследования, а если причисляется, то к каким-эмпирическим, теоретическим или к общим методам.

В методологической литературе предлагаются разные классификации методов научного познания, научного исследования. Одна из них включает

1) эмпирические методы: наблюдение, сравнение, измерение, анкетирование, тестирование и др.;

2) теоретические методы: анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, индукция, дедукция, выдвижение гипотезы, моделирование и др.;

3) экспериментально-теоретические, предполагающие сочетание методов, приведенных в первых двух группах;

4) метатеоретические методы, включающие всю систему философских методов, например, диалектический метод, метафизический метод, метод системного анализа, синергетику и др. [8: 12]. Некоторые авторы приведенную классификацию в полной мере относят и к такой области исследования, как педагогика [9: 64].

Отметим, что в ряду перечисленных методов изучение не фигурирует, но, возможно, автор, указывая «и др.», то есть и другие, имел в виду под другими и изучение.

Систематизировав существующие в литературе методы педагогического исследования, А.М. Новиков предлагает иную классификацию, включающую теоретические и эмпирические методы. К теоретическим автор относит анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнение, моделирование, аналогию, формализацию, а к эмпирическим методам – изучение (литературы, результатов деятельности, передового педагогического опыта, документов), наблюдение, устный и письменный опрос (беседы, интервью, анкетирование, тестирование), метод экспертных оценок, обследование, мониторинг, опытную работу, педагогический эксперимент [10: 255]. Кроме указанных методов, к теоретическим методам автор относит «методы выявления и разрешения противоречий, постановки проблемы, выдвижения гипотез, планирования научного исследования, метод анализа систем знаний» и т.д. Однако навряд ли можно указанные дополнительные методы относить вообще к таковым, ибо некоторые

из них являются традиционными компонентами научно-методологического аппарата введения научного произведения, а некоторые – этапом целостного научного исследования, к примеру, планирование. Конечно, любой этап исследования, любой элемент научно-методологического аппарата, любой аспект познания предполагают определенные методологические действия, нормативно-рекомендательные правила, к примеру, каким образом нужно корректно формулировать гипотезу, цель и задачи, новизну и т.д. исследования. Но относить их к методам познания, к методам исследования не является корректным, ибо это вносит путаницу в понятийно-категориальное поле методологии. Подчеркнем, что, в отличие от классификации А.М. Новикова, в классификациях И.Н. Кузнецова, Ф.А. Кузина и др. изучение, во-первых, не причисляется к методам исследования, во-вторых, анализ, синтез, обобщение, абстрагирование и другие методы,

трактуемые А.М. Новиковым только как теоретические, относятся к общим для эмпирического и теоретического исследования.

Причисление таких методов познания, как анализ, синтез, сравнение, моделирование, абстрагирование, аналогия только к теоретическим методам, тоже представляется некорректным. Все эти методы могут быть общими и для эмпирического, и для теоретического исследования, для эмпирического и теоретического уровней познания. С этой точки зрения более корректной представляется классификация методов научного исследования Ф.А. Кузина, систематизировавшего и сгруппировавшего известные методы в три большие группы:

1) методы эмпирического исследования (наблюдение, сравнение, измерение, эксперимент);

2) методы, используемые как на эмпирическом, так и на теоре-

тическом уровне исследования (абстрагирование, анализ и синтез, индукция и дедукция, моделирование, исторический и логический методы, идеализация, формализация, аксиоматический метод;

3) методы теоретического исследования (восхождение от абстрактного к конкретному, идеализация, формализация, аксиоматический метод) [5: 49].

Как видим, в этой классификации методов научного исследования, во-первых, как отмечалось, не фигурирует изучение, а во-вторых, такие методы, как анализ, синтез, аналогия, моделирование, абстрагирование, причисляемые А.М. Новиковым только к теоретическим методам, отнесены к общим для эмпирического и теоретического исследования, что представляется более корректным и правомерным. На обосновании правомерности такого подхода ниже остановимся более основательно.

Изучение причисляется к методам педагогических исследований и в работах таких известных ученых, как Б.С. Гершунский [11: 27], В.И. Загвязинский [11: 53], А.Я. Данилюк [12: 104], и в некоторых учебных пособиях по педагогике. К примеру, в учебном пособии по педагогике И.П. Подласого изучение причисляется к эмпирическим методам педагогического исследования наряду с такими методами, как наблюдение, моделирование, педагогический эксперимент, статистические методы, опросные методы. Однако, раскрывая сущность опросных методов, автор учебника трактует их как методы изучения коллективных явлений, т.е. понятие «изучение» понимается им как синоним понятия «исследование» [13: 49]. Это вносит путаницу, ибо нарушается один из законов формальной логики – закон противоречия (иногда его называют законом непротиворечия).

В другом учебном пособии по педагогике (под ред. Ю.К. Бабанского)

об изучении речь ведется не как о методе исследования, а как о процессе познания, и выделяются три группы методов изучения: методы изучения теоретических источников; методы изучения процесса в естественных условиях (наблюдение, беседа, анкетирование, интервьюирование, анализ документов, анализ продуктов деятельности, анализ опыта работы учителей и др.); методы изучения процесса в специально измененных условиях (педагогический эксперимент, опытная проверка выводов исследования в массовой школе).

В качестве основания такой классификации выдвигается источник накопления информации [14: 23]. Из этой классификации явствует, что автор не трактует изучение как метод исследования, а, напротив, изучение в его понимании предполагает использование почти всех существующих в литературе эмпирических методов. Это дает право утверждать, что понятие «изучение» рассматривается как синонимичное понятиям «исследование», «познание», ибо при рассмотрении методов изучения речь ведется, по сути, о методах научного исследования. Но авторы указанного учебного пособия по педагогике, как и другие авторы, не делают никакой оговорки о корректности или некорректности причисления изучения к методам исследования.

В другом учебном пособии по педагогике под ред. П.И. Пидкасистого специально выделяются и раскрываются опросные методы, которые представлены автором как методы изучения педагогических проблем [15: 46]. В этом учебном пособии в рассуждениях автора прослеживается мысль о том, что изучение – это процесс, специальная деятельность, этап научно-исследовательской деятельности, требующий, как и любое познание определенных методов исследования, определенных методов изучения. Это означает, что в научно-методологическом смысле понятия

«познание», «исследование», «изучение» близки по смыслу и могут трактоваться как синонимы, стало быть, трактовать изучение как метод исследования не корректно, ибо оно само предполагает те же методы, что и познание, и исследование. Но есть один нюанс в корреляции понятий «познание», «исследование» и «изучение». Оно озвучивалось выше, тем не менее уточним этот нюанс: изучение может носить по отношению к познанию, к исследованию разный характер:

1) быть частью, этапом целостного познания (исследования);

2) носить сквозной характер, приобретая ситуативную сущность от начала до конца;

3) возвратный (повторный) характер для более глубинного проникновения в суть того или иного аспекта исследуемого;

4) фрагментарный;

5) ретроспективный.

На этом завершим рассмотрение первого аспекта поставленной в статье проблемы и перейдем ко второму и напомним его: если изучение вообще можно отнести к методам исследования, то является ли оно, как и другие, причисляемые к эмпирическим методам, чисто таковым, а причисляемые некоторыми авторами к теоретическим методам анализ, синтез и др. чисто таковыми. Или же изучение, анализ, синтез, абстрагирование, моделирование, индукция и дедукция являются общими для эмпирического и теоретического уровней исследования, как это трактуют Ф.А. Кузин, А.Я. Данилюк и др. Именно под углом зрения такой постановки вопроса в литературе по методологии педагогических исследований рассматривается сущность изучения, в частности, изучения литературных источников, причисляемого некоторыми авторами к эмпирическим методам. Как отмечает А.Я. Данилюк, достаточно мысленно развернуть изучение литературы, чтобы

увидеть, как мало в нем эксперимента и какие сложно переплетенные теоретические процедуры скрываются за обманчивой простотой его названия. Глубокое, продуктивное изучение литературы представляет собой работу исследователя с систематизированным научным знанием, по ходу которой проводятся операции анализа и синтеза, индукции и дедукции, абстрагирования (отвлечение от несущественной для исследователя информации) и конкретизации (соединение почерпнутых из разных источников знаний в структуре предмета исследования). К примеру, продуктивное изучение литературы, как отмечает автор, предполагает не только формальное знание предмета исследования, но и его образное представление, видение и рациональное переживание. Иными словами, чтобы узнать свой предмет исследования в процессе чтения литературы, исследователь должен отделить его от других (совершить процедуру анализа), мысленно сформировать его из доступного ему знания (синтез), перейти от частного (единичного) знания к общему (индукция) с тем, чтобы придать предмету общезначимый, научный характер. Таким образом, изучение научной литературы, относимое некоторыми авторами к методам сугубо эмпирического исследования, оказывается, как правомерно подчеркивает А.Я. Данилюк, сложным мыслительным процессом, интегрирующим многие из методов теоретического исследования [12: 105]. А теперь рассмотрим, в каком случае, в каких ситуациях общие для эмпирического и теоретического уровней исследования методы становятся эмпирическими, а в каких – теоретическими.

Если анализу, синтезу, аналогии, моделированию и т.д. подвергаются наблюдаемые (созерцаемые всеми органами чувств) объекты, предметы, явления, их внешние признаки, то они, т.е. эти методы, становятся

эмпирическими, ибо «характерным признаком объекта эмпирического познания является его чувственная воспринимаемость, и эмпирическому анализу, синтезу и т.д. подвергаются основные параметры исследуемого объекта, функциональные связи между этими параметрами, поведение объектов, связи и отношения вещей и явлений, их внешних признаков, обнаруживающиеся в ходе практической деятельности, наблюдений, экспериментов. И, как правомерно утверждает В.И. Загвязинский, эти процедуры (аналитические) позволяют установить эмпирические зависимости, которые фиксируют общее и повторяющееся в доступных чувственному восприятию явлениях. В этой связи отмечается, что в дидактике и практике обучения зафиксировано и сформулировано очень много эмпирических зависимостей: зависимость между количеством повторений и прочностью запоминания, между работоспособностью, прилежанием и успешностью ученика, между авторитарностью педагога и результатами учебной работы и т.д., а в целом между профессионально-педагогической культурой, мастерством и качеством образования [11: 50]. На эмпирическом уровне анализ, синтез, аналогия и другие общие для эмпирического и теоретического уровней методы познания ограничены, т.е. не проникают в глубинную сущность познаваемого, изучаемого явления, объекта, не устанавливая внутренней причинно-следственной связи, движущих сил процесса, т.е. не постигают сущности явления (объекта). К примеру, если с помощью эмпирического анализа осуществляется фиксация фактов, их описание, выявление бросающихся в глаза или органы слуха (а в целом и других органов чувств) связей, подведение фактов под принятые схемы-определения, а в общем и целом внешние признаки изучаемого явления, то с помощью теоретического

анализа осуществляется глубокий анализ фактов, абстрагирование от всего несущественного, раскрытие в процессе существенных закономерностей, объяснение внешних признаков внутренними причинами, связями, конструирование моделей и т.д., а в целом постижение сущности изучаемого явления. Именно в этом проявляется, «функционирует» философский уровень методологии через реализацию тезиса о единстве явления и сущности, причем явление (объект) познается эмпирическим путем, а его сущность – теоретическим. Переход от эмпирического анализа, синтеза и т.д. к теоретическому анализу, синтезу и т.д. видоизменяет предмет исследования, т.е. на эмпирическом этапе познания, исследования, изучения эмпирический объект педагогического исследования часто замещается теоретической моделью этого объекта, и конструируются идеальные объекты. К примеру, «идеальными объектами» в дидактике выступают системы прямой и обратной связи в обучении, взаимоотношение между учеником, учителем и изучаемым предметом. Идеальный объект – это предмет исследования на теоретическом уровне, взятый в своем очищенном от несущественных сторон виде, т.е. в виде определенной мысленной модели [11: 51]. В качестве примера теоретического знания В.И. Загвязинский приводит теорию воспитания коллектива А.С. Макаренко, включающую «закон движения коллектива», учение о параллельном педагогическом действии, систему перспективных линий и др., т.е. знание, позволяющее осуществить качественное управление развитием коллектива, прогнозировать его развитие и развитие воспитанников в процессе трудовой общественно-политической и учебной деятельности. Кстати, здесь можно выразить сожаление о том, что эта теория А.С. Макаренко, как и вся его система воспитания в целом, и

многое другое, хорошее «советское», предано забвению.

В связи с выше рассмотренным аспектом проблемы отметим, что, несмотря на то, что исторически эмпирическое знание предшествовало теоретическому (во всяком случае

такая точка зрения в истории науки существует), на современном этапе развития науки и методологии науки эмпирический и теоретический уровни исследования тесно связаны, взаимопроникают стало быть, и их методы. В связи с этим В.И. Загвязинский отмечает, что теоретический уровень не обязательно исключает эксперимент, что существует и так называемый теоретический эксперимент, основанный на оперировании моделями. Кроме того, эмпирические методы могут регистрировать и законы (эмпирические законы), что традиционно считается прерогативой теоретического исследования. Более того, порой сложно, проблематично определить, что за чем следует – теория за эмпирией или наоборот. Ведь реальному эксперименту предшествует мысленный эксперимент. Эту проблему поднимает и А.Я. Данилюк, утверждающий, что, чтобы начать эксперимент, исследователь должен осуществить его в теории: смоделировать процесс его развития, представить условия и результаты, т.е. в начале провести его в своем сознании, представить развитие объекта в идеальном варианте [12: 102]. В указанной проблеме, видимо, имеет место тот герменевтический парадокс, о котором речь велась выше.

В зависимости от степени, уровня, глубины познания (изучения, исследования) объекта (явления) и глубины проникновения в его сущность в методологической литературе различают следующие виды анализа и синтеза:

1) прямой или эмпирический анализ и синтез;

2) возвратный или элементарно-теоретический анализ и синтез;

3) структурно-генетический анализ и синтез [5: 55].

Кратко рассмотрим их суть. Прямой или эмпирический анализ и синтез применяются на стадии поверхностного ознакомления с объектом исследования, с его внешними проявлениями и признаками без учета связей его частей. При этом анализе осуществляется выделение отдельных частей, обнаружение его свойств, фиксация, регистрация данных, простейшие измерения. Этот вид анализа недостаточен для проникновения в сущность изучаемого явления, поэтому необходим следующий вид анализа – элементарно-теоретический (или возвратный). Он используется для более глубокого постижения сущности явления. Он базируется на этом этапе на некоторых теоретических соображениях, здесь предпринимаются некоторые теоретические ходы, к примеру, в качестве таковых могут выступать предположения о причинно-следственной связи различных элементов, характеристик изучаемого явления объекта о действии какой-либо закономерности. Этот вид анализа называется еще возвратным, так как путь познания идет наоборот – от абстрактного к конкретному, но конкретному в мышлении. А при прямом (эмпирическом) анализе диалектический путь познания идет, как известно, от живого созерцания, но от созерцания конкретного в действительности к абстрактному мышлению и от него к практике. Следует здесь сделать акцент на то, что эти два пути познания обозначить как два метода – метод восхождения от конкретного к абстрактному и метод нисхождения от абстрактного к конкретному, но уже к конкретному в мышлении.

Структурно-генетический анализ и синтез позволяют наиболее глубоко проникнуть в сущность изучаемого объекта. Здесь идет углубление в причинно-следственные связи элементов, характеристик объекта,

вычленение в сложном явлении таких элементов, таких звеньев, сторон, которые представляют собой самое существенное, самое главное, их «ядро», оказывающее решающее влияние на все остальные стороны сущности объекта. На этом этапе анализа осуществляется не только выявление причинно-следственных связей, но и структурных, функциональных, факторных связей.

Вернемся к мысли о том, что исторически эмпирическое знание предшествует теоретическому, и отметим, что вечным вопросом на протяжении всей истории развития науки и ее методологии был и остается вопрос: Какое знание – эмпирическое или теоретическое – больше приближает к истине, т.е. знание, добытое чувственным опытом (эмпирическим путем) или рациональным путем (теоретическими методами)?

Рассматривая вопрос о соотношении эмпирического и теоретического в научном исследовании, в некоторых наших публикациях раскрывался такой аспект, как общие параметры эмпирического и теоретического познания и их содержательное различие. Поэтому здесь лишь уточним, что формами эмпирического (чувственного) познания считаются ощущение, восприятие и представление и его методами – наблюдение (в широком смысле), сравнение, эксперимент. Формами же теоретического (оно же рационального) познания считаются понятия, суждения и умозаключения, являющиеся предметом изучения формальной логики, а методами – нисхождение от абстрактного к конкретному (в мышлении), формализация, идеализация, мысленный эксперимент. А общие методы и для эмпирического, и для теоретического уровней познания указывались выше.

Следует подчеркнуть, что эстеziологической основой эмпирического познания, стало быть, и его методов, являются органы чувств,

а психологической основой – формы чувственного познания (ощущение, восприятие, представление). Обобщая существующие в литературных источниках характеристики понятия «эмпирическое» и учитывая его значение «опыт» в переводе с греческого, т.е. основанный на чувственном опыте, можно уточнить определение понятия «эмпирическое исследование» (оно же эмпирическое познание, эмпирическое изучение): это вид научного исследования, направленный на выявление внешних признаков наблюдаемых (созерцаемых) объектов, предметов (они же явлений) с помощью органов чувств, а также форм и методов чувственного познания.

Все эти дискурсы приобретают особую значимость при учете специфики методологии педагогики, в связи с чем А.Я. Данилюк подчеркивает, что в истории развития педагогической науки и методологии педагогики, начиная с 60-х годов, когда у советских философов пробуждается интерес к проблеме эмпирического и теоретического, эта проблема «укореняется» в отечественной педагогике [12: 86]. Об этом свидетельствуют работы В.С. Швырева («Теоретическое и эмпирическое в научном познании». М., 1978,) Г.П. Щедровицкого («Система педагогических исследований (Методологический аспект). – М.: Касталь, 1993), В.В. Давыдова («Виды обобщений в обучении (Логико-психологические проблемы построения учебных предметов). – М., 1972) и др.

Как отмечает А.Я. Данилюк, именно Г.П. Щедровицкий и В.В. Давыдов положили начало исследованию фундаментальной проблемы эмпирической и теоретической форм организации научного мышления в педагогике. Но первый для обоснования необходимости методологических исследований в педагогике использует чрезвычайно абстрактные категории «наука-ненаука», уходит от педагогики в логику,

а второй – представляет проблему эмпирического и теоретического на общенаучном уровне без учета особенностей педагогического исследования и предметно занимается дидактикой [12: 90-91]. Автор поднимает в связи с этим аспектом проблему качественного развития методолого-педагогического мышления, которая актуализируется в первой половине 90-х годов XX столетия в связи с новой общественной ситуацией, в которой оказалась и педагогика. В это время в вопросе о педагогической методологии обозначаются, согласно анализу А.Я. Данилюка, два противоположных направления – методолого-педагогический нигилизм и методолого-педагогический традиционализм. Представители первого направления (Б.С. Гершунский, В.М. Розин) декларируют, по мнению автора, необходимость замены педагогики философией образования. К примеру, Б.С. Гершунский определяет в качестве предмета философии образования «систему и процесс воспитания, обучения и развития человека; содержание, методы, средства и организационные формы воспитательно-образовательной деятельности». При таком подходе, как отмечает А.Я. Данилюк, педагогика оказывается излишней, этому направлению методологических исследований по педагогике автор противопоставляет другое направление, обозначенное

им как методолого-педагогический традиционализм, берущий свое начало с 50-60-х годов и представленный именами видных ученых академиков РАО: И.Я. Лернера, В.Е. Гмурмана, М.Н. Скаткина, В.В. Краевского. Это направление обеспечивало, как правомерно подчеркивает автор, последовательность, постепенность и основательность в развитии методологической культуры, оно направлено на безусловное сохранение и развитие педагогики как целостной научной дисциплины. Но, как подчеркивает

автор, традиционализм не выделяет проблему эмпирического и теоретического как важнейшую для педагогики. Он рассматривал ее наряду с другими методологическими вопросами в аспекте «педагогическая наука – педагогическая практика». Существенным недостатком такого подхода автор считает игнорирование вопроса об уровнях научно-педагогического исследования. А для перехода педагогики в качественно новое методолого-педагогическое мышление необходимо было принять в качестве модели развития педагогики понятия об эмпирическом и теоретическом как о двух основных уровнях логической организации и двух основных этапах исторического развития, и именно такой подход способен преодолеть крайности нигилизма и традиционализма [12: 95].

Следует отметить, что такую необходимость подчеркивал и академик М.Н. Скаткин еще в 80-х годах XX века (см. его работу «Методология и методика педагогических исследований». М., 1986, с. 107), которого А.Я. Данилюк относит к представителям методолого-педагогического традиционализма, но перспективность мыслей этих ученых-педагогов, их интеллектуальная инициативность не выходит, по мнению автора, за рамки методологического традиционализма. С таким утверждением А.Я. Данилюка можно было бы поспорить, но такая полемика выходит за рамки данной статьи. Тем не менее здесь следует указать на то, что именно работа одного из указанных представителей методолого-педагогического традиционализма, академика РАО В.В. Краевского, «Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений». – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 400 с.» является фундаментальным трудом именно по проблеме качественного развития методолого-педагогических исследований с учетом опыта

не только таких наук, как философия, логика, науковедение, психология, социология, аксиология, но и естественно-научных дисциплин, а также с учетом особенностей социально-гуманитарного познания в педагогическом исследовании, а в целом с учетом трех уровней методологии: философского, общенаучного и конкретно-научного. В этом труде автор основательно и убедительно раскрывает и обосновывает специфику методологии педагогики.

Следует отметить, что вопрос не только о методологии педагогики как специальной области знания, но и об ограниченности такого подхода, как возможность решать вопросы конкретных наук на основе только философского уровня, философских положений, являлся еще в 80-х годах XX столетия почти общепринятым. А одним из первых советских авторов работ по методологическим проблемам педагогики, который еще в 1930-х гг. заговорил об ограниченности такого подхода, был И.Ф. Свадковский. Но, как отмечает Н.Д. Никандров, в 1980-х гг. среди некоторых педагогов-практиков было довольно распространено мнение об отсутствии особой необходимости развивать специально методологические исследования по педагогике, поскольку методологические функции для педагогики выполняет философия, в частности, марксистско-ленинское учение. Однако, по правомерному мнению автора, марксистско-ленинское учение выполняет функцию методологии на философском уровне, но не может и не должно выполнять эту функцию на конкретно-педагогическом уровне [11: 5].

Вернемся к мысли о попытке подмены педагогической науки философией образования, некорректность которой убедительно обосновывает академик РАО В.В. Краевский и который правомерно и с сожалением подчеркивает, что в последнее время (2000-е годы)

появились труды, авторы которых отрицают специфику педагогической науки, по определению принадлежащей к области социально-гуманитарного познания. В качестве примера ученый ссылается на работы А.М. Новикова, предлагающего рассматривать методологию как учение «об организации деятельности вообще, не касаясь содержания деятельности» [10: 301], то есть без учета специфики конкретной научной дисциплины – педагогики. По мнению В.В. Краевского, такой подход ставит в один ряд любые исследования, не считая необходимым учитывать специфику областей знания, в которых они осуществляются. Отсюда методология конкретной науки, т.е. конкретно-предметный уровень методологии, в частности, методология педагогики трактуется А.М. Новиковым как «излишнее наслоение». Кроме того, в анализируемом подходе в один ряд ставятся и разные виды познавательной деятельности: методология научного исследования и методология учебной деятельности. И затем, как правомерно подчеркивает В.В. Краевский, идет традиционное изложение известных и вполне привычных педагогических, а не методологических истин: «деление методов учебной деятельности на методы самостоятельного учения в процессе самостоятельной работы и на методы обучения – методы совместной деятельности обучающегося и педагога». Такая классификация методов учебной деятельности А.М. Новикова не вытекает, как подчеркивает В.В. Краевский, ни из какой методологии, она входит в научное содержание одной из педагогических дисциплин – дидактики. Называть это методологией – значит в лучшем случае путать понятия, а в худшем – игнорировать существование педагогической науки. Позиция А.М. Новикова и некоторых других авторов сводится, как отмечает В.В. Краевский, к

тому, что методология на всех одна и кончается на уровне общенаучной методологии.

В заключение сформулируем следующие **выводы**:

1. Поставленные в исследовании проблема и задачи решены. Достоверность такого результата обеспечена теоретико-методологической обоснованностью исходных позиций, в частности, опорой на три уровня методологии: философский, общенаучный и научно-научный. На философском уровне исследование основывалось на методологических положениях о единстве явления и сущности, в нашем случае – единство изучения как явления действительности и его сущности; о единстве общего и особенного. На общенаучном уровне исследование основывалось: 1) на системно-структурном, герменевтическом и феноменологическом подходах; 2) на использовании таких общенаучных методов познания, как анализ, синтез, сравнение, восхождение (а корректнее – нисхождение) от абстрактного к конкретному, исторический и логический методы. На

научно-научном (педагогическом) уровне учитывались особенности социально-гуманитарного познания в педагогическом исследовании, к примеру, изменение характера, уровня и глубины изучения в зависимости от объекта изучения (наблюдаемые (созерцаемые) или ненаблюдаемые объекты).

2. Понятие «изучение», как и любое другое явление и его сущность, необходимо интерпретировать под углом зрения и с учетом содержательного наполнения каждого уровня методологии: философского, общенаучного и научно-научного. В противном случае будет нарушен системный подход (он же один из методологических принципов), без которого невозможно сформировать целостное представление об изучаемом объекте.

3. Анализ литературных источников и наши дискурсы позволяют утверждать, что изучение – это не метод исследования, что оно само есть процесс исследования, процесс познания, и оно само предполагает все известные методы познания, методы научного исследования.

Примечания:

1. Краткий словарь по философии. 2-е изд., доработ. и доп. М.: Политиздат, 1970. С. 735.
2. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. М.: Академия, 2002. С. 211.
3. Советский энциклопедический словарь. М., 1981. С. 1035.
4. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА-М, 2002. С. 349, 489.
5. Кузин Ф.А. Диссертация: методика написания, правила оформления, порядок защиты: практ. пособие для докторантов, аспирантов и магистрантов. М.: Ось-89, 2000. 320 с.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка. 6-е изд. М.: Сов. энциклопедия, 1964. С. 239.
7. Методы педагогического исследования: лекции для студентов пед. ин-тов / под ред. В.И. Журавлева. М.: Просвещение, 1972. 159 с.
8. Кузнецов И.Н. Научные работы. Методика подготовки и оформления. Минск, 2000.
9. Попков В.А., Коржуев А.В. Методология педагогики: учеб. пособие. М.: Изд-во МГУ, 2007. 208 с.
10. Новиков А.М. Методология образования. М.: Эгвес, 2002. 320 с.
11. Методологические проблемы современной педагогической науки и практики: межвуз. сб. науч. тр. Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1988. 136 с.

12. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2000. 440 с.
13. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студентов пед. вузов: в 2 кн. Кн. 1. М.: Владос, 1999. С. 49.
14. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю.К. Бабанского. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Просвещение, 1988. С. 23.
15. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов / под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2000. С. 46.

References:

1. A Brief Dictionary of Philosophy. 2nd ed., revised and enlarged. М.: Politizdat, 1970. P. 735.
2. Dictionary of Social Pedagogy: a manual for students of higher educational institutions / author and compiler is L.V. Mardakhaev. М.: Academia, 2002. P. 211.
3. Soviet Encyclopedic Dictionary. М., 1981. P. 1035.
4. Philosophical Encyclopedic Dictionary. М.: INFRA-M, 2002. P. 349, 489.
5. Kuzin F.A. Dissertation: methods of writing, rules of design, order of protection: pract. manual for doctoral students, graduate students and undergraduates. М.: Os-89, 2000. 320 pp.
6. Ozhegov S.I. Dictionary of the Russian language. 6th ed. М.: Sov. Encyclopedia, 1964, P. 239.
7. Methods of pedagogical research: lectures for students of ped. institutes / ed. by V.I. Zhuravlev. Moscow: Prosveshchenie, 1972. 159 pp.
8. Kuznetsov I.N. Scientific works. Methodology for preparation and design. Minsk, 2000.
9. Popkov V.A., Korzhuev A.V. Methodology of Pedagogy: a manual. Moscow: MSU Publishing House, 2007. 208 pp.
10. Novikov A.M. Education methodology. М.: Egves, 2002. 320 pp.
11. Methodological problems of modern pedagogical science and practice: interuniversity collection of scientific works. Chelyabinsk: ChGPI Publishing House, 1988. 136 pp.
12. Danilyuk A.Ya. Education integration theory. Rostov-on-Don: Publishing house of RGPU, 2000. 440 pp.
13. Podlasy I.P. Pedagogy. New course: a textbook for students of ped. higher schools: in 2 books. Book 1. М.: Vlados, 1999. P. 49.
14. Pedagogy: a manual for students of ped. higher schools / ed. by Yu.K. Babansky. 2nd ed., enlarged and revised. М.: Prosveshchenie, 1988. P. 23.
15. Pedagogy: a manual for students of ped. higher schools / ed. by P.I. Pidkasisty. М.: Pedagogical Society of Russia, 2000. P. 46.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 31.05.2021; одобрена после рецензирования 13.06.2021; принята к публикации 27.06.2021.

The authors declare no conflicts of interests.

The paper was submitted 31.05.2021; approved after reviewing 13.06.2021; accepted for publication 27.06.2021.

© Меретукова З.К., Чиназирова А.Р., Блягоз Н.Ш., Куприна Н.К., 2021