

Северин С.Н.

Структура и функции научной рефлексии как системообразующего компонента постнеклассического педагогического исследования

***Аннотация:** в статье раскрываются специфика и содержание рефлексии в контексте постнеклассической науки, объекты и структура персональной научной рефлексии педагога-исследователя, сущность принципа «синхронной рефлексии», акцентируется внимание научного сообщества на ценности саморефлексии ученого, на трансформациях уровней методологической рефлексии и специфике технологического уровня методологического обеспечения педагогического исследования, на доминирующих методологических подходах к проектированию и осуществлению педагогического исследования в контексте постнеклассической культуры и науки*

***Ключевые слова:** постнеклассическая наука, «внутренняя» (методологическая) и «внешняя» рефлексия социокультурного контекста, принцип «синхронной рефлексии», уровни методологической рефлексии постнеклассического педагогического исследования*

Актуальность критико-рефлексивной функции науки значительно усиливается в периоды «научных революций», когда существенно трансформируются философско-аксиологические основания науки, научная картина мира, парадигма науки, парадигмы конкретно-научных дисциплин [9; 11; 13]. В связи с формированием постнеклассической науки закономерными являются и парадигмальные трансформации в педагогике. В контексте постнеклассической научной рациональности (в отличие от неклассической) значительно повышается ценность научной рефлексии, корректируется ее содержание и функционал. Это обусловлено следующим. Во-первых, интенсифицируются не только внутри- и междисциплинарные научные взаимодействия, но и взаимодействия в системе «культура – наука – социум», т. е. *трансдисциплинарные взаимодействия* (Л.А. Микешина) [6]. Социально-гуманитарные (педагогические) исследования проектируются и осуществляются на основе комплементарности (взаимодополняемости) междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий. Во-вторых, в постнеклассической науке акцентируется внимание на *тотальности и непрерывности научной рефлексии*. При этом смещается акцент с «внутренней» методологической рефлексии (экспертиза качества научного исследования, прежде всего, с позиции методологических, логических критериев) на «внешнюю» рефлексия социокультурного контекста (Э.Г. Юдин) [13], в котором «развертывается» исследование. Социокультурные факторы оказывают существенное влияние на процесс и результаты научного познания. В частности, гуманитарные ценности являются критериями гуманитарной экспертизы научных результатов, а гуманитарная экспертиза рассматривается как инвариантный компонент научного

исследования. В этой связи, расширяется «поле» и функции научной рефлексии, объектами которой являются аксиологические установки и тренды культуры, стратегии цивилизационного развития. В-третьих, в условиях культурно-научного многообразия, потенциальной полипарадигмальности и поликонцептуальности социально-гуманитарных (педагогических) исследований особую ценность приобретает *персональная научная рефлексия ученого как системообразующий компонент его методологической культуры* (В.В. Краевский, Е.В. Бережнова).

Современный ученый призван выявлять философско-мировоззренческие, социокультурные предпосылки и основания своей научно-исследовательской деятельности, что делает его мышление принципиально *методологическим, критико-рефлексивным* [6]. При этом, как отмечает Е.Н. Князева: «...при размышлении над научной проблемой «срабатывает» целостность интеллекта ученого..., и философско-мировоззренческие, и социально-культурные компоненты в его интеллекте слиты, синкретичны...» [4, с. 72]. По мнению специалистов в области психологии науки, специфика постнеклассической науки «...состоит в признании важной роли не только познающего субъекта, но и осуществляемого им *рефлексивного процесса* в качестве составной части научного познания. В процессе познания познающий субъект мыслит не только об изучаемых объектах, но и о себе самом, в частности о том, как он мыслит... Саморефлексия ученого (и научного сообщества) превращается в *научный метод*, который столь же необходим, сколь и другие методы науки» [1, с. 292]. Постнеклассическая наука легализует право ученого *быть субъектом научного познания*, субъектом рефлексии, саморефлексии (позиционирование, методологическое самоопределение в условиях мультикультурности и научно-методологического многообразия; фиксация изменений собственных аксиологических и методологических установок, концептуальной позиции, стиля мышления).

Акцентируем внимание на *«пентадной структуре» объекта персональной научной рефлексии*. Объектами рефлексии педагога-исследователя должны быть:

– *Цивилизационные трансформации* (например, информатизация и наукоемкость всех сфер социальной практики; интеллектуализация и цифровизация экономики и формирование шестого технологического уклада), *парадигмальные изменения в культуре* (формирование постнеклассической культуры как «культуры многообразия»), трансформация социокультурного контекста, в котором осуществляется исследование. «Рассматривая науку в ее историческом развитии, можно обнаружить, что по мере изменения типа культуры меняются стандарты изложения научного знания, способы видения реальности в науке, стили мышления, которые формируются в контексте культуры и испытывают воздействие самых различных ее феноменов. Это воздействие может быть представлено как включение различных социокультурных факторов в процесс генерации собственно научного знания» [9, с. 41].

– *Трансформации образования*, изменение его ценностно-целевых приоритетов и стратегий развития; *тренды образования*: глобализация и

интернационализация; *гуманитаризация образования* (непрерывность образования; открытость, гетерогенность и инклюзивность образования; мультикультурность и полистилистичность образовательного пространства); *технологизация образования* с акцентом на обеспечение его качества.

– *Парадигмальные трансформации в науке* в контексте постнеклассической культуры: гуманитаризация и аксиологизация науки (Л.А. Микешина), комплементарность междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий исследования.

– *Тенденции развития педагогической науки, трансформация парадигмы педагогики*: формирование постнеклассической (гуманитарной) парадигмы педагогики; аксиологизация и гуманитаризация педагогики; «сдвиг» парадигмы педагогики; гуманитарная экспертиза педагогических новаций.

– *Методологическое проектирование парадигмальных оснований собственного исследования* (ориентир на тот или иной идеал научности, выбор методологической стратегии, приоритетных методологических подходов, конструирование методологического аппарата исследования и др.), *прогнозирование эвристического потенциала* (новизна, теоретическая и практическая значимость потенциальных научных результатов), *прогнозирование качества исследования*, включая *прогнозирование гуманитарных рисков от инноваций*.

Важно в педагогическом исследовании руководствоваться **принципом «синхронной рефлексии»**, когда объектом рефлексии педагога-исследователя является именно **многоуровневая структура** (связи): социокультурный контекст, культурные и цивилизационные трансформации – тренды образования в контексте культуры – тенденции развития науки (социально-гуманитарных наук) в контексте культуры – парадигмальные трансформации педагогической науки в контексте постнеклассической культуры и науки – методологическая аргументация и проектирование парадигмальных оснований (доминантная стратегия, подходы, методы) собственного исследования в контексте культурно-научно-образовательного многообразия.

Рефлексия трансдисциплинарных взаимодействий в системе «культура – наука – педагогика – образование» необходима для:

– обоснования *актуальности направления* педагогического исследования, воссоздание и моделирование реального культурно-научно-образовательного контекста, определения ценностных доминант в культуре, образовании, науке, педагогической науке;

– определения *социокультурных факторов, ретроспективного моделирования социокультурного фона, воссоздания «ментальности прошлого»* в рамках историко-педагогических исследований образовательных систем прошлого;

– определения *междисциплинарных связей и механизмов взаимодействия педагогики* с другими социально-гуманитарными науками, *определения наиболее актуальных подходов, концепций и теорий в философии, культурологии, социологии, психологии* как потенциальных методологических источников проектирования авторской педагогической концепции, авторской

педагогической системы; определения *междисциплинарного содержания* («семантических оттенков» и «точек пересечения» содержания) *базовых категорий и понятий* («система», «проектирование», «культура», «личность», «развитие», «технология» и др.);

– определения *критериев гуманитарной экспертизы педагогических новаций* на основе рефлексии аксиологических приоритетов в культуре;

– обоснования прогностических педагогических концепций и проектирования *образовательных «моделей потребного будущего»* на основании рефлексии *концепций «человека будущего»* (философская антропология, религия, экономика, политика, наука и др.), трендов в культуре, стратегий развития цивилизации (реализация концепции «Беларусь – IT-страна» предполагает обоснование и разработку педагогических концепций *IT-образования*, магистерских программ, например, «*Цифровизация образования и др.*»).

Таблица 1 – Трансдисциплинарные связи «постнеклассическая культура – постнеклассическое образование»

Постнеклассическая культура	Постнеклассическое образование
Непрерывное развитие и саморазвитие как ценность. Развитие «человеческого качества». Субъектность, индивидуальность как ценность	«Образование в течение жизни»; образование как мультикультурное полистилистическое пространство развития и саморазвития человека
	Инклюзивное образование
	«Образование развивающее и развивающееся», образование как «антропо-практика» (В.И. Слободчиков)
«Культура многообразия»: плюрализм подходов, стилей, идей, концепций, критериев	Многообразие педагогических ценностей; многообразие педагогических концепций; многообразие образовательных систем; гетерогенность образования
Глобальность, открытость, интенсивная динамика трансформаций	Образование как «открытая» система; открытость образовательного контента; обеспечение «режима развития» образовательных систем с учетом культурных трансформаций и концепций «человека будущего»; глобализация и интернационализация образования
Доминанта: творческо-инновационная-экспертная деятельность	Проектирование новаций с целью развития образования и обеспечения его качества. Гуманитарная экспертиза педагогических новаций. Прогнозирование образовательных эффектов и гуманитарных рисков

Рефлексивность научно-теоретического сознания проявляется также в *принципе обоснованности научного знания* [13]. Современные научные исследования должны быть обоснованы еще до их реализации. В условиях интенсивного развития науки и многообразия исследовательских задач *исходные*

основания научного поиска становятся одним из главных критериев для оценки перспективности и значимости научных исследований [3]. Именно многомерная научная рефлексия проекта исследования позволяет спрогнозировать в той или иной степени его качество, «эвристический потенциал исследования» [7], потенциальные гуманитарные риски.

Далее сфокусируемся на уровнях методологической рефлексии и источниках методологического обеспечения педагогического исследования. В структуре методологической рефлексии методологи выделяют следующие уровни: философская методология, уровень общенаучных принципов и форм исследования, конкретно-научная методология, уровень методики и техники исследования [11; 13]. Считаем правомерным выделение и **уровня методологии социально-гуманитарных наук**. Основания следующие:

– Социально-гуманитарные науки изучают особый тип объектов – духовные и культурные феномены, связанные с человеком и обществом. Для «человекоразмерных» систем (В.С. Степин) характерны *целесообразность, целезаданность, нелинейность, открытость, стохастичность, множественность и равновероятность сценариев развития и др.*

– Логика исследования социально-гуманитарных объектов имеет свои особенности и включает: эмпирический (факты), теоретический (теоретические модели, концепции), аксиологический (гуманитарные идеалы, установки, критерии и методы гуманитарной экспертизы), нормативный (принципы, методы, критерии качественного функционирования и развития «человекоразмерных систем») аспекты.

– Для социально-гуманитарных исследований характерны: полипарадигмальность как потенциальная множественность методологических стратегий, подходов к решению конкретной научной проблемы; поликонцептуальность (потенциальная множественность авторских концепций относительно того или иного социально-гуманитарного феномена); контекстность, относительность и «многомерность» научной истины; рефлексивность (включая и «внешнюю» рефлекссию социокультурного контекста); прогностичность (включая прогностическую оценку гуманитарных рисков); ретроспективность (воссоздание ментального поля и культурного контекста прошлого); аксиологичность (влияние на процесс и результаты научного познания аксиологических доминант в культуре, научных идеалов, ценностно-целевых приоритетов конкретного исследователя), диалогичность («взаимовлияние» субъекта и объекта исследования; комплементарность и диалог концепций); вариативность предметов (ракурсов рассмотрения объекта исследования) и ценностно-целевых приоритетов исследования – объяснить, понять, по-новому интерпретировать культурный феномен, инициировать новый культурный процесс, преобразовать культурный феномен в соответствии с идеалами посредством наукоемкого социально-гуманитарного проектирования (В.М. Розин). Постнеклассическая наука *легализует субъекта исследования*, его право на оригинальное авторское «концептуальное видение» объекта исследования, на методологическое самоопределение и проектирование методологического фундамента собственного исследования.

– Существенно трансформировалась «формула» социально-гуманитарного научного знания. Социально-гуманитарное научное знание есть единство (единство не есть тождество) *«сущего» и «должного», истины и ценности, истины и нормы, объективного значения и субъективного смысла*, а процесс генерирования социально-гуманитарного научного знания – *единство социокультурного, рационально-логического (научного) и субъективно-аксиологического компонентов. Социально-гуманитарное научное знание принципиально открыто, диалогично, рефлексивно, многомерно.*

– В «ядро» нормативно-критериальных систем оценки качества социально-гуманитарных исследований включены *гуманитарные критерии* (жизнь, безопасность, физическое, психическое и генетическое здоровье как ценность; субъектность, индивидуальность, достоинство, свобода выбора, развитие и саморазвитие как ценности и др.), что является выражением *«человеческого измерения»* в социально-гуманитарном научном познании.

– Для социально-гуманитарного научного познания свои специфические методологические инструменты: *гуманитарный идеал научного познания, трансдисциплинарная методологическая стратегия, социально-гуманитарные подходы* (культурологический, аксиологический, субъектный, антропологический, феноменологический, герменевтический и др.). Доминирующими являются качественные методы (экспертный метод, метод качественных структур, «герменевтический круг», «метод исторических реконструкций», метод социально-гуманитарного проектирования, методы социального прогнозирования и др.); использование формально-логических и статистических методов ограничено (только при условии их целесообразного применения и корректной интерпретации статистических данных, корреляционных связей). Данные подходы и методы и конкретизируются на конкретно-научном и технологическом уровнях методологии педагогического исследования.

Уровень конкретно-научной методологии – это система подходов, принципов, методов исследования, применяемых в той или иной научной дисциплине. Как отмечают И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, качество научного исследования «зависит от исходной теоретической позиции, точнее, от принципиального *подхода* к постановке проблемы и определению общих путей движения исследовательской мысли» [3, с. 7]. В педагогике – это лично развивающий (В.В. Сериков), субъектно-деятельностный (В.А. Сластенин), онтопарадигмальный (И.А. Колесникова), экогуманитарный (С.Н. Глазачев), компетентностный (А.В. Хуторской, В.В. Сериков, О.Л. Жук и др.), контекстный (А.А. Вербицкий), средовой (Ю.С. Мануйлов) и др. подходы. На уровне методологии педагогики решаются проблемы, связанные с разработкой технологии методологической аргументации в структуре педагогического исследования, методологических инструментов реализации междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий, инвариантных и вариативных критериев оценки качества педагогических исследований, инструментов и процедуры гуманитарной экспертизы педагогических новаций и др. В педагогических исследованиях *методологическую функцию выполняют специально-научные теории и концепции*, разработанные в

области педагогики, психологии и др. науках, например, концепции когнитивных стилей [10], концепция личностно развивающего образования [8]. Контент-анализ диссертаций по педагогике позволил определить доминирующие педагогические подходы, которые используются в современных педагогических исследованиях (таблица 2).

Таблица 2 – Методологические подходы в структуре методологического обеспечения педагогического исследования

Педагоги-исследователи	Методологические подходы
В.С. Ильин, В.В. Сериков, Н.М. Борытко, И.А. Соловцова И.А. Колесникова, А.П. Валицкая, Ю.В. Сенько	Целостный, целостно-гуманитарный подход
В.В. Сериков	Личностно развивающий подход
Ю.С. Мануйлов, Н.В. Бордовская, В.В. Сериков, В.С. Слободчиков, А.В. Хуторской, В.А. Ясвин, Н.В. Ходякова	Средовой, ситуационный, событийный, ситуационно-средовой подходы
В.А. Слостенин, В.В. Сериков	«Задачный» подход
Н.М. Борытко, Г.Б. Корнетов, Л.М. Лузина, В.И. Максакова, В.С. Слободчиков, А.Е. Фирсова	Философско-антропологический подход (Л.М. Лузина) Антропологический подход
И.Я. Лернер, В.В. Краевский	Системно-деятельностный подход
С.Н. Глазачев	Экогуманитарный подход
А.С. Запесоцкий, Е.В. Бондаревская И.Я. Лернер, В.В. Краевский	Культурологический подход
И.И. Цыркун	Культурно-праксиологический подход
В.И. Байденко, В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, М.А. Селезнева, А.Е. Субетто, М.М. Потапник, А.М. Моисеев, Н.М. Розенберг, М.И. Грабарь	Квалитологический, квалитметрический подходы
В.И. Слободчиков, В.А. Слостенин	Субъектный, субъектно-деятельностный подходы
И.А. Колесникова	Онтопарадигмальный подход
И.А. Колесникова	Трансдисциплинарный подход
А.В. Хуторской, В.В. Сериков, В.А. Болотов, О.Л. Жук	Компетентностный подход
А.А. Вербицкий	Контекстный, контекстно-компетентностный подходы
А.Ф. Закирова	Герменевтический подход
М.А. Холодная	Когнитивно-стилевой подход
В.С. Лазарев	Программно-целевой подход
О.С. Анисимов, Ю.В. Громько, Н.А. Масюкова	Программно-проектный подход

Технологический уровень методологии педагогического исследования.

«Традиционно» технологический уровень методологии педагогического исследования («уровень методики и техники исследования») отождествляется с системой взаимодополняющих друг друга методов педагогического исследования: моделирование, монографический метод, педагогический эксперимент, опытная работа, педагогический консилиум, педагогическое прогнозирование, обобщение педагогического опыта, методы математической статистики [5]. Юдин Э.Г. акцентирует внимание научного сообщества на *новой методологической ситуации*, когда «...научный работник нередко оказывается перед необходимостью выбора наиболее эффективного методологического средства (или их совокупности) из некоторого их набора» [13, с. 61]. *Ситуация методологического выбора в условиях методологического многообразия* еще более характерна для социально-гуманитарных исследований. Данную методологическую ситуацию трактуем, как *ситуацию потенциальной полипарадигмальности, потенциальной вариативности методологических оснований (идеалов, стратегий, подходов, методов) решения конкретной педагогической проблемы*. Постнеклассическая наука легализует *право исследователя на методологическое самоопределение и методологическое проектирование собственного исследования, на авторское концептуальное видение объекта исследования*.

С учетом выше изложенного, *технологический уровень методологии педагогического исследования* – это уровень, на котором осуществляется *методологическая рефлексия, методологическое самоопределение, обоснование и проектирование педагогом-исследователем парадигмальных оснований собственного педагогического исследования, прогнозирования его эвристического потенциала, прогнозирования качества педагогического исследования, включая прогнозирование гуманитарных рисков*.

Таким образом, для постнеклассических педагогических исследований характерна существенная трансформация содержания и функций научной рефлексии:

тотальный и непрерывный характер научной рефлексии, расширение ее содержательного «поля», сопряженность «внутренней» методологической рефлексии и «внешней» рефлексии социокультурного контекста, рефлексии и саморефлексии педагога-исследователя;

проектирование педагогического исследования на основе *принципа «синхронной рефлексии»*, когда в фокусе персональной научной рефлексии педагога-исследователя находится пентадная структура: социокультурный контекст – образование – наука – педагогическая наука – парадигмальная «рамка» конкретного педагогического исследования;

многомерность и разноуровневость методологической рефлексии (философский уровень, общенаучный уровень методологии, уровень методологии социально-гуманитарных наук, конкретно-научный уровень методологии, технологический уровень методологии педагогического исследования).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аллахвердян, А. Г. Психология науки : учеб. пособие / А. Г. Аллахвердян, Г. Ю. Мошкова, А. В. Юревич. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 1998. – 312 с.
2. Бережнова, Е. В. Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Бережнова. – Волгоград, 2003. – 321 с.
3. Блауберг, И.В. Проблемы методологии системного исследования / И.В. Блауберг, Э. Г. Юдин, В. Н. Садовский. – М. : Мысль, 1970. – 455 с.
4. Князева, Е. Н. Культурно-исторический мир ученого и прорыв в неизвестное / Л. П. Князева // Научный прогресс: когнитивный и социокультурный аспекты // под общ. ред. И. П. Меркулова. – М. : ИФРАН, 1993. – 197 с.
5. Краевский, В. В. Методологическая рефлексия / В. В. Краевский // Совет. педагогика. – 1989. – № 2. – С. 23–29.
6. Микешина, Л. А. Методология научного познания в контексте культуры / Л.А. Микешина. – М. : Исслед. центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов, 1992. – 174 с.
7. Полонский, В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В.М. Полонский. – М. : Педагогика, 1987. – 144 с.
8. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
9. Степин, В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
10. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума : учеб. пособие / М. А. Холодная. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.
11. Швырёв, В. С. Научное познание как деятельность / В. С. Швырев. – М. : Политиздат, 1987. – 232 с.
12. Швырёв, В. С. Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность / В. С. Швырев. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – 176 с.
13. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 421 с.