

Семен ГОНЧАРЕНКО, Василь КУШНІР
м. Київ, м. Кіровоград

Методологія як важливий складник наукового дослідження в педагогіці

Розглядаються питання методологічного складника дослідження, виділені рівні методології дослідження, які одночасно можуть бути і рівнями методологічної підготовки дослідника. В основу виділення таких рівнів покладено три парадигми Г. А. Ковальова (об'єктна, суб'єктна і діалогічна), діалог М. М. Бахтіна і діалогіка В. С. Бібляра. Автори вважають, що на зміну «принципу фундаменталізму окремих методологічних положень все більше приходять «принципи їх співіснування».

Питанням методології дослідження в педагогіці вчені приділяють значну увагу^{1,2}. Становлення молодого дослідника в методологічному плані є важливим складником процесу всього дослідження. Від того, якої методології притримується вчений, залежать зміст, структура і якість у всього дослідження. У цій роботі робиться спроба проведення системного аналізу різних рівнів методології дослідження в педагогіці, які одночасно можуть виступати і рівнями методологічної підготовки самого дослідника.

Методологія, на наш погляд, є важливим складником наукового дослідження і багато в чому визначає процес творчості вченого. Притримуючись тієї чи іншої методології дослідження, вчений завжди знаходиться під її впливом. Методологія багато в чому детермінує створення чи вибір методик і засобів дослідження.

Три парадигми Г. А. Ковальова³ (об'єктна, суб'єктна і діалогічна), діалог М. М. Бахтіна^{4,5} і діалогіка М. С. Бібляра⁶ дозволяють говорити про «вибір» методології педа-

¹ Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методичні поради молодим науковцям. — К.: Редакційно-видавничий відділ АПН України. — 1995. — 46 с.

² Гончаренко С. У., Ничкало Н. Г. Дисертаційні дослідження з педагогіки: діапазон наукових пошуків і проблем якості // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2001. — № 2. — С. 6–18.

³ Ковалев Г. А. Три парадигми в психології — три стратегії психологического воздействия // Вопросы психологии. — 1987. — № 3. — С. 42.

⁴ Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. — М.: Советский писатель, 1963. — 362 с.

гогічного дослідження. Мабуть, термін «вибір» не зовсім точний, швидше, він «один із багатьох». Також можна вжити поняття «конструювання», «створення», «становлення», «синтез». Важливо відзначити те, що «вибір» у розумінні механічного перебору, аналізу і порівняння різних методологій дослідження з метою вибору однієї з них можливий тільки в окремих випадках, більше того — такий вибір ідеалізований. Спробуємо на основі вищезгаданих трьох парадигм, діалогу і діалогіки виділити різні рівні методології дослідження вченого.

У «класичному» розумінні педагогічне дослідження здійснюється за загальноприйнятою схемою, коли вибирається одна з методологій, на якій і буде ґрунтуватися все дослідження. При абсолютизації такого підходу вчений обмежений рамками вибраної методології дослідження. Наприклад, він може вибрати «класичну», «некласичну» і «постнекласичну» методологію. Перша ґрунтується на ідеях і принципах класичної науки, насамперед на законах природознавства Галілея-Ньютона. Її постулатами є однозначність і повна визначеність законів педагогіки, можливість повторення педагогічного експерименту, суб'єктно-об'єктне управління педагогічним процесом (з приводу рівнів управління педагогічним процесом дивися в⁷), монологи в педагогічному процесі.

Некласична парадигма передбачає ймовірносний характер педагогічних закономірностей, постнекласична — синергетичний. Знаходячись у світі однієї методології і будуючи своє наукове дослідження тільки в просторі її можливостей, вчений зарані явно чи неявно виражає своє негативне ставлення до інших методологічних підходів, а свою теорію (модель певного аспекту педагогічної реальності) буде вважати єдино науковоправильною. Так формуються монологічно-гносеологічні уявлення вченого про педагогічну реальність. Учений притримується однієї логіки дослідження, будуючи «чітку, прозору і непорушну» теорію, яка відображає педагогічну реальність з позицій вибраної методології.

Такий рівень методології дослідження ми називаємо *об'єктним*, оскільки дослідник стосовно вибраної методології є її заручником. Якою не була б сучасна методологія, вона буде описувати педагогічну реальність (поняття педагогічної реальності дивися в^{8,9}) в одному аспекті, в одній «системі відліку», в одній «системі координат». Так, вибираючи за методологію дослідження діалог, вчений вимушений розглядати педагогічний процес з позицій діалогу. Однак відомо, що в педагогічному процесі присутній і монолог як важливий і неусувний складник педагогічного процесу. Можна за вихідну методологічну позицію педагогічного дослідження прийняти доповнюваність. Однак у педагогічному процесі не все існує в рамках доповнюваності. Педагогічні си-

⁷ Дьяконов Г. В. Психология духовности и диалог // Диалог. Збірник наукових праць. — К.: Кіровоград, РВЦ КДПУ, 2001. — Вип. 2. — С. 173–186.

⁸ Библер В. С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. — М.: Изд. Полит. литературы, 1991. — 413 с.

⁹ Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. — Кіровоград: РВЦ КДПУ, 2001. — 348 с.

⁸ Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. — Кіровоград: РВЦ КДПУ, 2001. — 348 с.

⁹ Кушнір В. А. Творчість та об'єктивація як реалії в педагогічному процесі // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»: Філософія. Психологія. Педагогіка. — 2001. — № 3. — Кн. 2. — С. 65–68.

туації можуть вимагати усунення, виключення окремих тенденцій, суперечностей, конфліктів.

Не можна говорити, що дослідження в педагогіці на основі однієї методології, одного методологічного підходу не потрібні чи не наукові. Просто дослідник повинен розуміти переваги і недоліки наукового дослідження в рамках однієї методології. При вузькоцільових завданнях дослідження одна методологія може бути цілком задовільною, при більш широким — з'явиться потреба виходу за рамки однієї методології. Говорячи словами Куна, дослідник повинен вийти за рамки «старої парадигми».¹⁰

При об'єктному методологічному рівні авторство дослідження буде обмежуватися тільки рамками вибраної методології. Такий рівень більше всього властивий молодим вченим, науково-методологічна підготовка яких швидше нагадує слабко зв'язану еkleктичну суміш різних методологічних позицій. Молоді вчені, з одного боку, ще не мають достатнього науково-практичного досвіду і теоретичних знань для створення своєї методології дослідження як синтезу різних методологічних підходів, а з іншого — такі вчені переважно досліджують відносно вузькі і невеликі за об'ємом наукові проблеми (наприклад, кандидатська дисертація). На практиці молоді вчені знайомі з одним чи декількома методологічними підходами для розв'язання своєї наукової проблеми, які розроблені їх науковими керівниками чи підказані ними. Маючи ще досить нестійкі уявлення про методології дослідження своєї проблеми, молоді вчені, особливо на початку дослідження, плутаються в «методологічному виборі» своїх досліджень. Під кінець дослідження така плутанина значно зменшується.

Відразу зауважимо, що труднощі методологічного вибору дослідження, його осмислення не можна звести тільки до «молодості» і «недосвідченості» вченого так само як і до «ширини» чи «вузькості» предмета дослідження. Традиційна (в розумінні класичної науки) схема дослідження передбачає чіткий і однозначний вибір цілі, завдань, методології, засобів, об'єкта і предмета дослідження. Інакше увесь процес дослідження (наприклад, написання дисертації) з самого початку передбачається лінійно-алгоритмічним, наперед відомим. Така ситуація надмірно ідеалізована і можлива тільки у випадку, коли «кимось» більш досвідченим (наприклад, науковим керівником) створений для дослідника такий «лінійний шлях». У більшості ж випадків дослідник «підказки» не має і «вариться у власному соку».

Яким би продуманим не був вихідний план наукового дослідження, ніколи наперед не можна точно передбачити шляхи дослідження і його кінцевий результат. Наукове дослідження передусім є творчим, а значить, нелінійним процесом. Його не можна «загнати» в лінійну схему дослідження. Початкова схема дослідження — це початок творчого шляху, початок постановки і розв'язання проблеми, формування цілей, завдань, предмета дослідження. По суті, це — перші спроби намітити контури проблеми дослідження.

Масштабні проблеми вимагають цілісності їх сприйняття, всебічності дослідження, а значить, поліпідходів, поліпарадигм, поліметодологій.

«Копаючи» все ширше і глибше, вчений раніше чи пізніше буде вимушений вийти за межі однієї методології дослідження і користуватися декількома. Причому вихід за

¹⁰ Кун Т. Структура научних революцій. — М.: Прогресс, 1977. — 300 с.

межі монометодології і перехід в поліметодологію може бути і не до кінця усвідомлений вченим, особливо на початку дослідження проблеми.

Вчений може володіти «еклектичною» поліметодологією. Але він ще слабо усвідомлює взаємозв'язки різних методологічних підходів у контексті свого дослідження. Такий вчений може «стрибати» від однієї методології дослідження до іншої, «забуваючи» про попередню, йому важко «плавно» перейти у своєму дослідженні від одного методологічного підходу до іншого. Вчений знаходиться в полоні декількох методологій і може діяти в їх полі можливостей. Таку методологію дослідження ми називаємо суб'єктно-еклектичною. З методологічного погляду вчений стає суб'єктом діяльності тільки в межах вибору того чи іншого методологічного підходу. Конкретний методологічний підхід «веде» творчість дослідника, передаючи потім наступному підходу. Інакше, його дослідницька нитка детермінується еклектичною множиною слабо зв'язаних методологічних підходів, яка є домінантою шляху дослідження. Тому по відношенню до такої еклектичної множини вчений буде об'єктом.

Звичайно, кожна методологія дослідження має свою логіку. Маючи еклектичний запас різних методологій дослідження, вчений вільно чи вимушено стає «власником» різних логік дослідження, які можуть бути суперечливими, а то і несумісними. Не маючи належного науково-практичного досвіду, вчений в такій ситуації вибирає одну логіку дослідження, в кращому випадку «критично аналізуючи» інші логіки дослідження, а в гіршому — просто відкидаючи їх.

Творчий процес вченого лише умовно можна втиснути в лінійну послідовність. Тут присутні одночасно процеси аналізу, синтезу, абстрагування, ідентифікації, відособлення. Творчість — це і цілісний процес, коли вчений мислить «мислеобразами»¹¹. Творчість вченого завжди індивідуальна, тобто інший вчений буде мислити і діяти по-іншому. Наші дослідження показують, що методологія дослідження багато в чому формується в процесі дослідження, проходить разом з вченим шлях становлення і змін. Початкова структура дослідження є тільки «прелюдією» до дослідження, первинним уявленням про нього. Первинна структура дослідження буде змінюватися протягом всього дослідження. Тому вимоги до вченого на початку дослідження подати його структуру справедливі тільки у межах об'єктної методології дослідження і лише в грубому наближенні адекватно описують процес дослідження.

У процесі становлення методологічного мислення вченого, його заглиблення в проблему дослідження еклектична множина методологічних підходів стає в його дослідженні все більше взаємозв'язною, взаємодоповнюваною. У дослідженні з'являється плавний перехід від однієї методології до іншої, наприклад, від методології класичної науки до методології неklasичної науки. У свою чергу, це буде визначати появу нових методик дослідження з використанням методів теорії ймовірностей, закономірності в педагогічному процесі будуть мати не однозначно-визначений характер, а стохастичний. Важливим є те, що дослідник «розуміє і відчуває» «живе знання»,¹² діалектичну взаємодію різних методологічних підходів у своєму дослідженні, їх взаємну доповнюваність, а не вилучення. Характерним є те, що в кожному фрагменті дослідження (дисертації) вчений користується одним методологічним підходом. Таку методологію

¹¹ Гачев Г. Д. Наука и национальные культуры. — Ростов н/Д: РГУ, 1992. — 318 с.

¹² Франк С. Л. Предмет знания. Душа человека. — Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. — 992 с.

дослідження ми називаємо діалектичною. У цьому випадку вчений розуміє можливість полілогічного підходу до дослідження складної педагогічної реальності. У процесі дослідження, переходячи від одного методологічного підходу до іншого, вчений змінює і логіку дослідження. Так, «вступаючи» в методологію синергетики, неминуче порушуються принципи однозначної логіки, втрачається зміст «лінійної» закономірності розвитку. Діалектична методологія допомагає вченому не тільки більш адекватно орієнтуватися у своїх наукових дослідженнях, а й відстоювати свої наукові переконання, позиції, принципи, підходи.

Модель механізму становлення діалектичної методології дослідження ми пропонуємо таку. Спочатку в межах одного методологічного підходу вчений накопичує наукові факти у своєму дослідженні, які вписуються в діючу методологію, ідентифікуються з її положеннями. Однак у результаті зростання кількості наукових фактів, складності їх взаємодії з'являються нові, більш складні наукові факти, теорії, гіпотези, які починають набувати рис, не властивих діючій методології. У такий спосіб вони все більше відособлюються від діючої методології і починають ідентифікуватися з рисами деякої нової методології дослідження. Риси нової методології стають все більше помітними, а потім і домінуючими. Так процес дослідження вченого переходить у поле можливостей іншої методології. Неважко прослідкувати всі три закони діалектики в процесах переходу від однієї методології дослідження до іншої і взаємодії різних методологій.

Усвідомлюючи і відчуваючи взаємодії різних методологій у процесі свого наукового дослідження, вчений з діалектичною методологією дослідження багато в чому створює свою авторську методологію дослідження. Авторська нитка дослідження стає все більше домінуючою. Вона детермінує переходи від однієї методології дослідження до іншої. Інакше, вчений вибирає нову методологію, плавно і зв'язано переходить до неї. В рамках однієї методології такому вченому стає тісно. Він постійно відчуває «недосконалість» діючої методології, у нього постійно виникає бажання доповнити діючу методологію чи вийти за її межі. Однак вченому з діалектичною методологією дослідження важко в один і той же час користуватися двома методологіями, сумістити їх поля можливостей, які можуть бути суперечливими, а то і несумісними. Тут діє принцип невизначеності за Гейзенбергом, який у контексті діалектичної методології дослідження стверджує, що збільшення впливу одного методологічного підходу одночасно здійснюється зі зменшенням іншого, а їх доповнюваність буде підкорятися саме такому принципу, який ще називають «принципом доповнюваності за Бором». Відзначимо, що хоч дві методології дослідження і доповнюють одна одну, однак вони відділені одна від одної нечіткою межею і не є в дослідницькому процесі вченого однією органічною, недиз'юнктивною єдністю.

Діалектична методологія все більше перетворюється в сукупність рівноправних методологічних положень, принципів, які належать до різних методологій. Окремі методологічні підходи стають все менше чистими, ізольованими один від одного, вони взаємно проникають один в одного, несуть у собі відтінки інших положень. У дослідженні вченого все більше виникає «жива» єдність різних методологічних положень. Виникає поєднання багатьох в єдине. Авторство вченого стратегії дослідження все більше зростає. По суті, все більше зростає роль «особистої» методології дослідження,

тобто методології дослідження, яку автор сам створює, спираючись на різні методологічні положення. Проте можливості однієї методології уже не влаштовують дослідника навіть на певному етапі наукового дослідження, як це було при діалектичній методології дослідження. Головною рисою процесу дослідження стає можливість одночасного використання автором декількох методологій, які «обслуговують» стратегічні задуми автора. Інакше, автор не налаштовується на методології, а методології, їх окремі положення використовуються автором для досягнення своїх стратегічних цілей. Різні методологічні підходи ніби переплітаються між собою, утворюючи нову методологічну тканину стратегії дослідження. У процесі дослідження змінюється і його методологія в напрямку від «фундаменталізму» одного чи декількох методологічних підходів до їх розкриття в глибину і ширину, що приводить до охоплення нових методологічних принципів, зростання їх впливу і одночасного зменшення впливу «старих» методологічних принципів. Тільки в «розгорнутому» вигляді різні методологічні підходи дозволяють вченому використовувати їх одночасно для побудови своєї несуперечливої методології дослідження. Різні методологічні принципи доповнюють один одного при виробленні вченим стратегії дослідження. Однак така доповнюваність уже не є доповнюваністю за Бором. Зокрема, тут зростання впливу одного методологічного підходу не обов'язково приводить до послаблення впливу інших методологічних принципів.

Важливим є те, що методологія дослідження є одночасно і характеристикою рівня методологічної підготовки дослідника, і тому вона багато в чому авторська. Саме дослідник створює ситуацію «діалогічності» різних методологічних підходів, їх взаємну доповнюваність, їх недиз'юнктивність і органічність. Таку методологію дослідження ми називаємо діалогічною.

Діалогічна методологія є якісно новий ступінь методологічного складника процесу дослідження. Полі-логіка діалектичної методології замінюється на «діалогіку»¹³. Оволодіти діалогічним підходом до дослідження своєї проблеми вченому далеко не просто. Складно усвідомити можливість одночасного застосування декількох логік дослідження педагогічної реальності, а тим більше поєднати їх у своєму дослідженні. Для цього потрібний достатній науковий і практичний досвід, розширення контексту дослідження, сприймання педагогічної реальності як складної, суперечливої, парадоксальної, яка не вкладається в гносеологічні теорії, вимагає «включення» дослідника в педагогічну реальність і відчуття вченим себе частиною цієї реальності. Таку реальність потрібно не тільки «пізнати і пояснити», а і «зрозуміти, пережити і прийняти». Інакше, знання про педагогічну реальність потрібні не тільки гносеологічні, а й «особисті»,¹⁴ «живі»¹⁵. Саме особистісноживі знання про педагогічну реальність дають можливість вченому формувати в собі діалогічну методологію процесу дослідження, діалогіку його сприймання, «яка виражає не стільки пізнавально-гносеологічне, скільки екзистенційно-онтологічне ставлення до світу, людей і суспільства»¹⁶. Діалогіка порушує мо-

¹³ Библер В. С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. — Мю: Изд. Полит. литературы, 1991. — 413 с.

¹⁴ Полани М. Личностное знание. — М.: Прогресс, 1985. — 344 с.

¹⁵ Франк С. Л. Предмет знания. Душа человека. — Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. — 992 с.

¹⁶ Дьяконов Г. В. Психология духовности и диалог // Диалог. Збірник наукових праць. — К., Кіровоград, РВЦ КДПУ, 2001. — Вип. 2. — С. 173—186.

но- і полілогічні уявлення про педагогічну реальність, про педагогічний процес. Загальноприйняті детерміністські, закономірні, лінійновпорядковані, визначені, чіткі, диз'юнктивні уявлення про педагогічний процес замінюються новими, зовсім відмінними від традиційних. Головне, що традиційні уявлення про педагогічну реальність виражалися гносеологічними «монопоняттями», «моновластивостями» («чистими» властивостями), на відміну від діалогіки, яка характеризує педагогічний процес «діавластивостями» («ді» — два, «діа» — між): лінійності-нелінійності, детермінованості-індетермінованості, закономірності-хаотичності, раціональності-ірраціональності, подільності-органічності, природності-парадоксальності¹⁷. В діалогіці порушуються закони тотожності, вилучення третього. Тут знаходить своє вираження «поліфонія» (М. М. Бахтін¹⁸) педагогічного процесу.

Звичайно, дослідник може для своїх наукових цілей вибрати одну методологію і користуватися тільки її простором можливостей. Але тенденції дослідження сучасних складних систем, зокрема педагогічних (педагогічний процес і інші педагогічні явища) і психологічних (особистість, свідомість, індивідуальність, мислення) все більше вимагають різних методологічних підходів, їх взаємодій, взаємної доповнюваності, на що вказується в працях^{19, 20, 21, 22, 23, 24, 25}. На зміну «принципу фундаменталізму», виділення, відособлення окремих методологічних положень все більше приходять «принцип їх співіснування» на основі недиз'юнктивної доповнюваності у неборівському розумінні.

Виділені нами методології дослідження одночасно можна вважати і рівнями методології дослідження і, як уже згадувалося, рівнями методологічної підготовки дослідника. Не можна однозначно визначити, який рівень методології кращий. Вдалий вибір рівня методології дослідження залежить від теми, цілей, предмету, засобів дослідження, рівня підготовки дослідника. Важливими є розуміння і знання вченими існування різних рівнів методології дослідження, хоч би в тому плані, що пропонуємо ми. Таке розуміння підвищить методологічний рівень дослідника, визначить можливі напрямки розвитку його методологічної освіти. Без методологічної освіти сучасному вченому буде важко вибрати стратегію свого дослідження і досягти його цілей. Методологічний складник дослідження стає в сучасному світі науки все більше значущим.

¹⁷ Дьяконов Г. В. Психология духовности и диалог // Диалог. Збірник наукових праць. — К., Кіровоград, РВЦ КДПУ, 2001. — Вип. 2. — С. 173–186.

¹⁸ Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. — М.: Советский писатель, 1963. — 362 с.

¹⁹ Библер В. С. От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. — М.: Изд. Полит. литературы, 1991. — 413 с.

²⁰ Гачев Г. Д. Наука и национальные культуры. — Ростов н/Д: РГУ, 1992. — 318 с.

²¹ Дьяконов Г. В. Психология духовности и диалог // Диалог. Збірник наукових праць. — К., Кіровоград, РВЦ КДПУ, 2001. — Вип. 2. — С. 173–186.

²² Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. — М.: Новая школа, 1997. — 336 с.

²³ Кун Т. Структура научных революций. — М.: Прогресс, 1977. — 300 с.

²⁴ Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. — Кіровоград: РВЦ КДПУ, 2001. — № 3. — Кн. 2. — С. 65–68.

²⁵ Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.

Семен ГОНЧАРЕНКО, Василий КУШНИР

**Методология как важная составляющая научного
исследования в педагогике**

Резюме

Рассматриваются некоторые вопросы методологической составляющей исследования, которые одновременно являются и уровнями методологической подготовки исследователя. В основу выделения таких уровней положены три парадигмы Г. А. Ковалева (объективная, субъективная и диалогическая), диалог М. М. Бахтина и диалогика В. С. Библяра. Авторы считают, что на смену «принципу фундаментализма отдельных методологических положений все больше приходит «принцип их сосуществования».

Semen GONCHARENKO, Vassyl KUSHNIR

**Methodology as an Essential Component
of Research in Pedagogy**

Summary

The paper examines some aspects of the methodology component of research, which are the levels of researches training at the same time.

Three paradigms by G. Kovalev (objective, subjective and dialogical), dialogue by M. Bakhtin and dialogica by B. Biblyar have been put into the basis of such levels. The authors consider «a principle of fundamentalizm of separate methodological ideas is changed» by a principle of their co-existance.

Стаття надійшла до редакції 9.09.2002