

Л.Н. Куликова о методологических аспектах педагогического исследования: в память о коллеге

Настоящей публикацией открывается новая рубрика нашего журнала – «Научный архив». В этой рубрике мы будем публиковать материалы, которые не находятся в широком доступе для читателей журнала, но которые не утратили своей актуальности до настоящего времени или имеют историческую значимость. В этом номере рубрика представлена докладом доктора педагогических наук, профессора Лидии Николаевны Куликовой, сделанном ею 23 апреля 2008 г. в Хабаровске, в период работы второй сессии Дальневосточного методологического семинара 22–24 апреля 2008 г.

Лидия Николаевна Куликова – известный на Дальнем Востоке и далеко за его пределами ученый в области педагогики. На протяжении 15 лет Лидия Николаевна заведовала кафедрой педагогики Хабаровского государственного педагогического института, впоследствии – Педагогического университета (ныне вуз продолжает свою историю в статусе Педагогического института в структуре Тихоокеанского государственного университета). Она организовывала семинары и конференции, участвовала в различных проектах, связанных с проблемами школьного и университетского образования. С 1991 г. Л.Н. Куликова возглавляла в университете научно-исследовательскую лабораторию саморазвития личности, являющуюся филиалом лаборатории Института теоретической педагогики РАО (г. Москва). В течение длительного времени была председателем докторского диссертационного совета по педагогике, президентом Ассоциации педагогов Дальнего Востока. Она известна как автор свыше 200 научных трудов, в том числе 8 монографий, 24 книг и ряда брошюр. Под научным руководством Л.Н. Куликовой защищено 63 кандидатских и 18 докторских диссертаций.

Лидии Николаевны не стало 17 апреля 2009 г. Так случилось, что представляемый ею доклад на семинаре оказался едва ли не последним глубоким и серьезным ее выступлением перед педагогической общественностью. Формально методология не относилась к числу тех областей педагогики, к которым автор проявляла неизменный профессиональный интерес. В педагогическом мире Л.Н. Куликову считают специалистом по теории воспитания. Однако уровень постановки поднятых в докладе вопросов свидетельствует о том, что методологическая тематика занимала ум ученого в значительной мере.

Предлагаемый читателям доклад построен на основе многолетнего опыта научного руководства квалификационными работами аспирантов и докторантов педагогических специальностей. В настоящее время подобные публикации вызывают большой интерес как у специалистов, так и начинающих исследователей. Особую значимость данной работе придает подход автора к научной строгости и подлинной достоверности результатов научно-исследовательского труда с позиций современных представлений о науке, ее субъекте, негативного и позитивного смыслов понятия «субъективность».

Публикация доклада здесь – это знак уважения и дань светлой памяти видного дальневосточного ученого-педагога Лидии Николаевны Куликовой.

Н.Л. Коршунова,

*зам. гл. ред. журнала «Социальная компетентность»,
кандидат педагогических наук, доцент
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Российская Федерация*

Репринт / Reprint

УДК 37.017.5

<https://doi.org/10.24866/2658-5855/2023-3/33-40>

Преодоление субъективности знания в процессе педагогического исследования

Л.Н. Куликова

Актуальность проблемы преодоления субъективности знания, получаемого в научном исследовании, обусловлена тем, что в последние годы в условиях потери единства научного пространства страны постепенно размывались, утрачивая характер нормативности, представления о научности исследования, ответственности ученого за глубину, основательность и честность исследовательского труда. Исподволь было обесценено и требование к научной строгости и подлинной достоверности результатов осуществляемых исследований. Чаще всего эти негативные явления, сопутствующие исследованию как своеобразный феномен «условной научности», сегодня выражаются в поверхностности проблематизации, неточности формулирования методологического аппарата исследования, приблизительности оформления дефиниций, недостаточно обоснованном введении терминов из смежных наук («умножении сущностей»), в «разъятости» (нецелостности, неполноте) концептуализации и т.п. И хотя в дискурсах о методологии и методике педагогических исследований и в официальных рекомендациях к диссертациям указанные вопросы так или иначе затрагивались, более того, «правильные» требования усиленно декларировались, однако другие, более сильные факторы – социальные и личностные – катализировали деструктивные процессы во внутринаучном коммуницирующем континууме. Из тех же корней произрастают и такие серьезные ментальные заблуждения исследователей, как зацикливание на собственной научной концепции, гипертрофированное оценивание ее эвристичности и праксиологической значимости, расширение сферы применимости, избыточный энтузиазм в ее «пропаганде», агрессивное противопоставление другим – бывшим и развивающимся – подходам к данной проблеме. Тем самым создаются препятствия свободному углублению научного познания, творческому взаимодействию научных школ и направлений, консолидации ученого сообщества, созиданию единого научного пространства. Именно поэтому осмысление проблемы преодоления субъективности добываемого исследователями научного знания, являющейся неким «узловым моментом» проблем культуры исследователя и меры ценности самого этого приращиваемого знания, представляется исключительно своевременным.

Обращение к вопросу субъективности знания и преодоления ее в исследованиях требует «освежения» в сознании сущности понятий, которыми предстоит оперировать в данном дискурсе: *субъект, субъективный, субъективность, субъективизм*.

Мы будем исходить из утвердившегося в современной гуманистически ориентированной философии представления о *субъекте* как носителе активности, источнике познания и преобразования действительности. Прежде всего, речь идет о человеке, способном воспринимать действительность в ее сложных взаимосвязях, адекватно отражать ее в сознании, осознанно принимать решения о взаимодействии с ней и действовать согласно этим решениям. В качестве субъекта может выступать и группа, которая предстает как совокупный со-

© Куликова Л.Н., 2008

циальный субъект. Критерием адекватности действий субъекта выступает реальное, практическое изменение объекта – тех сторон действительности, на которые направлено это действие. В традициях неклассической рациональности особо акцентируется творческий статус субъекта – субъект выступает как носитель сознания, познавательных способностей и творческой деятельности.

Категория «*субъективный*», изначально понимаемая как «принадлежащий субъекту», есть атрибутивная характеристика деятельного индивида (или группы), выражающая своеобразие, уникальность его проявлений, направленных на внешний мир и самого себя. Категория несет в себе мощный позитивный смысл, отражающий активное, творческое, индивидуально-авторское отношение человека к действительности. Вместе с тем в самосознании людей и философии постепенно определялся дополнительный коннотат понятия «субъективный», отражающий ту меру активности и самомотивированности человека, которая «сужает его горизонт воззрений», приглушает меру справедливости оценок, создавая перевес личного интереса, убеждений. Словом, наряду с позитивным, осознавался и негативный смысл понятия «субъективный».

Понятие «*субъективность*» как производное от «субъективный» сегодня характеризуется, таким образом, своей внутренней амбивалентностью. С одной стороны, это безусловно положительная характеристика человека, способов и продуктов его деятельности, его мировоззрения с точки зрения их личностной осознанности, прочувствованности, авторской самобытности и ответственности, в идеале – позиция «взыскательного художника». С другой же стороны, это характеристика действий и позиции человека, отличающихся неравновесностью, нацеленных на навязывание «личного мнения», отражающих увлеченность или индивидуальный интерес, перекося в сторону вкусов, склонностей, миропонимания, целей данного действующего субъекта. В последнем случае, когда речь идет об утрате многосторонности и гармоничности анализа явлений и оценок, было бы точнее, на наш взгляд, говорить не о субъективности, а о *субъективизме*. Суффикс *-изм* придает образованным с его помощью словам значение «учения», указывает на его обладание определенной властью коллективной идеи над индивидуальным сознанием, на превалирование в нем веры над научной аргументацией. Однако в традициях дискурсов об авторской позиции человека в мире и в рассмотрении их контекстов понятие «субъективность» характеризуется большей частотностью использования по сравнению с понятием «субъективизм» и наделено весомыми смыслами. Поэтому мы в названии данной темы оставляем термин «субъективность», используя его в смысловом поле нашего анализа в качестве синонима к понятиям «необъективность», «недоказанная достоверность».

Но прежде чем обратиться собственно к анализу заявленной проблемы, мы хотели бы расставить наиболее важные акценты в нашем понимании *роли субъективности* в педагогическом (как, впрочем, и во всяком другом) исследовании.

Субъективность в знании принципиально неустранима. Здесь мы исходим из понимания субъективности как выраженности уникальной природы человека-творца в процессе и продукте его творческой деятельности, в самопреобразовании и «дотраивании себя» как главного «инструмента» своего творчества. Историческим фактом является то, что все научные открытия, весь «парад достижений» познающего человечества есть выражение субъективности человека, открывающего тайны мира. Так, наука в принципе построена на допущениях, и эти краеугольные камни познания есть обосновываемые человеком – на пределах его знания – дерзкие предположения, в истоке своем индивидуальные озарения. Они постепенно признаются ученым сообществом как необходимая основа науки – вначале как незыблемая и вечная, а по мере познания как временная, но позволяющая здесь и теперь сделать новый

шаг «в незнание». Иначе говоря, сама природа утверждения этих основ науки субъективна – они, как любая идея, рождены и обоснованы индивидуальным сознанием и только позднее станут – в результате конвенциональных усилий ученых – «общими», утратят авторство. И точно таким же путем эти допущения умирают – конкретный человек, активный познающий субъект их опровергнет, и вслед за этим от них откажутся в науке как от заблуждений. И возможно, что через какое-то время их снова откроет новый исследователь, актуализирует их не до конца вычерпанные смыслы и «инструментальные возможности» и даст им новую жизнь. Иначе говоря, бессубъектного знания не существует, разве что оно может по разным причинам стать отчужденным от субъекта, оставаясь «произведением субъекта» по своему происхождению.

Субъективность в процессе познания – это главная ценность науки. В этом плане исключительно актуальной в научном поиске и в воспитании новых поколений исследователей является проблема «научного непослушания». Как важно молодому ученому взрастить в себе это творческое «непослушание» – не упираться в ту исходную совокупность идей, которая составляет сущность направления в науке, не оставаться навсегда в русле определяемой школой традиции исследовательского труда, его форм, средств, технологий. Не менее важно при погружении в глубины науки отучить себя от некритичного усваивания научных положений, основополагающих для собственного исследования, не бояться дискредитировать в сознании те или иные постулаты и предшествующий научный опыт, чтобы заново их реконструировать и признать или отвергнуть на основе собственного подтверждения меры их ценности. Субъективность в таком случае предстает как осознанная, социально востребованная *личностная характеристика* исследователя. Субъективность как принципиальная, содержательная, целеустремленная и мобильная готовность ученого-автора в этом смысле не дана исследователю в готовом виде, она является *продуктом воспитания*, которое и выступает одной из главных задач подлинной научной школы. Субъективность – как внутренний потенциал личности, способ бытия ее креатосферы, позиция действующего автора – может быть развита и постоянно будет обогащаться только в том случае, если она осознается исследователем как его собственная задача, становится *целью саморазвития* его как личности и как профессионала.

В контексте этого понимания субъективности знания сложился в научном мире и такой важный принцип деятельности ученого, как «право на ошибку». Он позволяет исследователю не бояться быть неправым, открывает дорогу научному риску, дает возможность, углубляясь в познание, естественно менять свои научные убеждения, стимулирует определенное доверие к роли бессознательного в научном поиске, признание в нем позитивной роли инсайта, антиципации, интуиции. И этот принцип может сформироваться в сознании исследователя и стать определяющим в его деятельности только в процессе творческого взаимодействия с коллегами в рамках научной школы, то есть в атмосфере подлинной культуры субъективности научного творчества – хотя бы в данной локальной среде.

Одним словом, эти и многие другие феномены развития самосознания познающего субъекта, принятые в научном сообществе принципы осуществления научного поиска и взаимодействия служат основаниями для *признания субъективности как характеристики авторской позиции исследователя и правомерности личностной составляющей в получении знания в процессе научного исследования.* В связи с этим необходимо очертить границы, в которых неустранимость субъективности исследователя и вырабатываемого им знания является безусловной ценностью.

В чем не может и не должна устраняться субъективность знания в процессе исследования?

Во-первых, принципиально *субъективен выбор проблемы и темы* исследования, потому что в этом заключен подлинный интерес познающего субъекта, возможно, выбор дела его жизни, путь социального, гражданского самовыражения, личностной самореализации. Здесь развертывается его самомотивация, открываются для себя личностные смыслы исследования, нарабатывается энергия для этой длительной, не гарантирующей скорый успех работы. Во всем этом работает «механизм субъективности», который проявляется не только в том, что «своя ноша не тянет», но прежде всего в том, что «это мое дело – в нем я живу и через него что-то оставлю людям». И такая субъективность неустранима в принципе.

Во-вторых, несомненно *субъективна разработка методологических оснований* для своего исследования, уникальная, авторская интеграция методологических идей, наработанных в разных философских, научных направлениях, в целостную систему, «нанизанную» на целевой «стержень» исследовательского замысла. Именно внутренней непротиворечивостью по выбранному автором основанию, методологической согласованностью положений, открытой и доказанной им, обеспечивается развертывание нового видения изучаемого явления, открываются возможности для создания оригинальной научной концепции. И устранить такую субъективность знания невозможно.

В-третьих, *субъективен прогноз и процесс теоретического анализа*, выбор смежных наук для структурирования междисциплинарного дискурса на основе индивидуально-самобытного нарратива, субъективно своеобразие междисциплинарного контекста исследования, субъективно по содержанию и выбору границ смысловое поле исследования.

В-четвертых, *субъективны интерпретация научных фактов и основания их систематизации*, объединения в кластеры, позволяющие их соотносить, определять их сравнительный вес в системе движущих сил изучаемого процесса. Индивидуальная история жизни автора, его неповторимый субъектный опыт, своеобразная совокупность способностей, уровень развития эмоционального интеллекта, система ценностных ориентаций и личностных смыслов, создавая единственный в своем роде абрис внутреннего, «психологического ландшафта» личности, делают «картину» авторского воззрения на предмет и процесс исследования действительно уникальной. Именно из этой исходной несхожести и вырастают исследовательские открытия одного ряда, но совершенно разного характера, как, например, гуманизм взаимодействия с учеником К. Роджерса и В.А. Сухомлинского, теория детского коллектива С. Френе и А.С. Макаренко, и пр.

В-пятых, в принципе *субъективно возвращение и оформление исследователем «тела» собственной концепции*. Ученый исходя из наработанной им определенной совокупности знаний по изучаемой проблеме самостоятельно и ответственно отбирает те положения, которые он может преобразовать в структурные компоненты своего теоретического построения. Эти «кирпичики» своей будущей концепции он еще должен встроить в ее «здание», определив их соотношение, вес и место, их связи, обеспечивая архитектуру научного исследования как заостренной на идею автора целостности.

В-шестых, *субъективна конструируемая автором по результатам исследования структурно-функциональная модель* инновационной практики. Восхождение от конкретного к абстрактному, которое совершает исследователь при осознании подсказываемых практикой, «отлетающих от практики» идей и при переводе их анализа на уровень наработанных им теоретико-методологических представлений, субъективно «по всем статьям» – и по содержанию, и по отношению исследователя к ним, и по целям отбора идей и направленности «теоретического образа» исследуемой реальности. «Дискредитация старой практики», которая при этом выступает задачей исследователя и неизбежно происходит, является субъективно окрашенной, связанной с личным практическим и теоретическим опытом автора. Она

выступает авторской основой для авторского же построения теоретической модели преобразуемой действительности, продуцируя дальнейшее восхождение исследователя в познании – от абстрактного к новому конкретному как к достижимому состоянию, как к воплощаемому авторскому замыслу. И степень «практичности теории», создаваемой исследователем, определяется степенью его научной и практической компетентности в изучаемой области, его научной и духовно-нравственной позицией, то есть прямо соотносима с потенциалом его субъективности.

В-седьмых, *субъективен забитус исследователя* как принцип обращения с изучаемым материалом и создаваемым в собственном сознании «рисунком» его осмысления и интерпретации и как опыт исследовательского творчества, владение индивидуально отобранной и пристрастно прикрепленной к «общему» опыту научного поиска совокупностью «своих» форм и методов исследования.

Таким образом, неустрашимость субъективности знания в научном исследовании бесспорна, и сфера ее ценностного принятия учеными объемна. Субъективность знания – это базовая идея культуры, гуманистического миропонимания, отношения к человеку как к главной ценности мира.

Однако *преодоление субъективности в знании*, понимаемое как получение автором в исследовании *максимально достижимых на пике современного научно-технического прогресса достоверных научных результатов*, должно быть признано принципиально необходимым устремлением науки, важнейшей задачей и миссией ученых, поскольку от этого зависит приближение к научной истине, развитие человека и человечества.

В чем *может и должна устраняться субъективность знания* в процессе исследования?

Прежде всего, это задача должна решаться на уровне работы исследователя с тезаурусом – «вхождения» в его смыслы, переинтерпретации и аргументации понятий «на границах» смежных наук, ответственной категоризации, корректного обоснования вводимых понятий, установления допустимых коннотатов их смыслового наполнения.

Также объективность знания в значительной степени должна быть обеспечена на уровне проблематизации изучаемой действительности за счет ее полноты и логики. Выявление противоречий исследуемого явления на разных уровнях развития последнего позволит избежать переоценки роли любого из них и увидеть подлинные глубины и дальние рубежи его влияния и связей изучаемого явления.

Снижение субъективности знания в исследовании должно осуществляться и на уровне самоопределения исследователя в выборе исследуемой педагогической действительности – точностью «вырезки» фрагмента «живой действительности» для исследовательского анализа и преобразования – с учетом типичности его характеристик, с включенностью в изучаемые процессы типичных субъектов, с узнаваемыми особенностями социального контекста, что создает возможность естественного эксперимента.

Определенное устранение субъективизма в исследовании необходимо осуществлять также на уровне освоения ученым хронотопа своего исследования – тщательного осмысления своей концепции и эксперимента как, в определенном смысле, автономной, организованной изнутри в координатах пространства-времени своеобразной целостности, «прогибающей под себя» жизнедеятельность и ментальность всех включенных в нее субъектов. Речь идет о выявлении исследователем образующих хронотоп внутренних закономерных связей, о понимании длительности и мерности протекания в нем процессов, об осмыслении его роли как контекста рассматриваемых явлений, его места в системе метаконтекстов – социального, культурного, научного и др. Также важно, чтобы у исследователя выработывалось понимание необходимости обеспечить естественные условия для развития в эксперименте желаемых личностных новообразований – именно эти «средовые условия» должны стать базовыми для

создания условий специальных, психолого-педагогических. Исследователь, не осознав ожидаемое психологическое новообразование человека (или социально-психологическое новообразование группового субъекта) как продукт длительного педагогически управляемого развития в контекстных эмоциональных, деятельностных, интеллектуальных, духовно-нравственных обстоятельствах хронотопа, измененного этим исследователем и специфически им оформленного, будет иметь дело не с реальным личностным качеством как продуктом процесса совершенствования личности, а с неким фантомом. И результаты исследования не могут стать достоверными, научно значимыми. В лучшем случае действительное будет подмечено желаемым, и в научном поле появится еще один мираж. Затем, чтобы этого не произошло, исследователю и важно выработать у себя «чувство хронотопа» в осуществлении своего исследовательского проекта.

Каковы *реальные пути снижения субъективности знания* в процессе исследования?

Таких путей не так уж мало, и требуется рассматривать их не только как последовательность шагов, а как целостный комплекс мер, направленных на решение задачи снижения субъективности исследовательского знания. За неимением места мы только обозначим их, оставив за собой право вернуться к их анализу в следующей работе.

Так, первостепенной в этом отношении выступает *грамотная систематизация наработанного в науке знания по изучаемому вопросу*. Бывает так, что исследователь оказывается неготовым к систематизации разных подходов и позиций по проблеме его исследования, не способен увидеть целостную «картину» ее изученности, не может понять сущность проблемы, увидеть ее «берега», навести мосты для ее решения, а потому уходит от ее анализа. Он просто «приклеивается» к логике выводов одного или нескольких ученых. Взяв у одного из них ключевую дефиницию, у другого понятие о структуре, у третьего, четвертого, пятого отдельные признаки явления, исследователь начинает, как птица из травинки, перышек и прочих предметов, «лепить гнездо» своей теории, однако «предметы» эти у него никак не склеиваются именно потому, что собраны случайно. Уважающий себя исследователь должен действовать иначе. Его задача – выработать собственную научную позицию. Для этого надо осмыслить исследуемую проблему как важную для практики и науки, отобрать литературу, которая поможет осознать теоретическую базу вопроса, изучить ее; выявить главные позиции ученых по данному вопросу, сгруппировать их, составить свое суждение об их значимости; выделить единицы анализа, которые необходимо рассмотреть, и собрать научный материал под каждую такую единицу; определить свое место в понимании изучаемого вопроса и строить изложение материала как систему доказательств верности собственного подхода. Свою концепцию исследователь должен оформлять с полной научной и нравственной ответственностью, излагать ее именно как автор, выстраивая свое системное знание, «выплавленное» из всего научного «фонда» в процессе исследования и «авторизованное». Чтобы не строить в педагогических исследованиях «манящие замки интеллектуальных химер» (А.О. Карпов), необходимы глубина научного знания, научная корректность. Только на основе такой работы возможна строгая концептуализация собственной идеи, а значит, и снижение субъективизма в выводимом знании.

К снятию субъективности исследовательского знания необходимо идти также и путем *расширения социокультурного контекста исследования* сообразно решаемой проблеме. Для педагогического исследования необходимо увидеть исследуемый вопрос в свете разных проблем действительности – культуры и молодежной субкультуры, социального управления и духовно-нравственной саморегуляции личности, социальной и личностной компетентности, адаптации и психологической защищенности человека в современных условиях и т.д. Этой же цели будет служить и междисциплинарный анализ проблемы, позволяющий воссоздать целостную картину внутренней жизни человека в изучаемых условиях, осознать возможности

использования разных «каналов» преобразующего влияния на него. При таком подходе уйдет любительство, «штукатурство» в разрабатываемом подходе к личности, идеи и рекомендации автора приобретут большую основательность и объективность.

Снижению субъективизма служит и *достижение большего реализма в постановке целей и задач исследования*, стремление к соответствию авторского замысла исследования и выводимой в этом исследовании теории.

Важным шагом к объективности исследовательского знания является также *выбор средств аргументации и определение самой ее конфигурации*. Основными аргументами, подтверждающими всю последовательную систему утверждений ученого в исследовании, выступают отнюдь не ссылки на «имена великих» и вовсе не цитаты из их работ, а его собственные утверждения – авторские положения, выведенные им в рассуждениях с опорой на весь сгруппированный им массив научных фактов и теорий. Это, прежде всего, рассмотрение сущности явления в широком контексте и выявление естественных несовпадений в его проявлении и описании на языках разных ветвей культуры. Также это сопоставление интерпретаций данного явления учеными разных наук и несхожих научных школ в рамках одной науки, гипотезирование как выдвижение внутренних, частных гипотез по отдельным теоретическим позициям и решение вопроса об их достоверности. Это и умозрительное расширение (или сужение) сферы действия явлений, выявление особенностей изучаемых процессов. Такая работа ума рождает множество инсайтов, выводит исследователя в область «живого знания», а потому побуждает к свободному изложению своего понимания исследуемого феномена, к выстраиванию собственных дефиниций, к выведению оригинальных теоретических положений и конструированию авторской научной концепции. Все прочее, в том числе и ссылки на именитых и менее именитых исследователей в данной области, «прилепливание» к своей теории чужой дефиниции, некритическое заимствование структуры феномена, а также цитирование – нередко длинное, бессвязное и пунктуационно неграмотное, как и прямой перенос философских идей в педагогический контекст для его подкрепления, – не есть основные аргументы исследователя. Это всего лишь «рабочий материал», «подпорки» для размышления автора, его собственных выводов и теоретических построений. Понятно, что свое исследование ученый строит на основе предшествующих идей и теорий, «опираясь на плечи великих». Но он относится – должен относиться – к процессу их освоения уважительно и корректно. Черпая «чужие» идеи как «топливо», как своеобразный «стимульный материал» для собственного мышления и соотнося их со своими интуициями, исследователь перерабатывает этот материал в «почву» собственного воззрения, не пересказывает освоенное, а строит теорию «от себя», лишь указывая на источники своего размышления. При таком подходе, с одной стороны, возрастает высокая субъективность как авторство исследователя, а с другой – снижается субъективизм как неполнота, нецелостность и недостоверность полученного знания.

Существенно снизить субъективизм знания в исследовании могут также такие конкретные исследовательские действия:

- тщательное конструирование критериально-диагностического аппарата как важнейшего структурного элемента концепции – выявление, теоретическое обоснование и предварительная верификация критериев и исследовательских методик;

- правильная организация опытно-экспериментальной работы – обеспечение процессуальности эксперимента, избегание его дискретности (снятие немотивированных задержек, ведущих к регрессии практики); создание обоснованной программы преобразующего эксперимента – на основе эксперимента констатирующего; достаточная временная протяженность преобразующего эксперимента, дающая личности необходимое время для естественного созревания ее внутренних условий – психологических новообразований, в том числе новых

смыслов, установок, динамических стереотипов, способностей, поскольку их становление – процесс долговременный;

- преобладающее использование гуманистических методов исследования, основанных на учете естественных проявлений личности в процессе ее жизнедеятельности; гармоничное сочетание качественного и количественного анализов;

- сохранение статуса собственно преобразующего эксперимента, выполнение требования не подменять преобразующий эксперимент «ставшим опытом» – опытом работы автора, сохранение злободневности протекания эксперимента с его живыми проблемами при описании процесса преобразований;

- обеспечение сравнимости времени (состояния исследуемого феномена) начала и конца эксперимента по всем параметрам;

- соблюдение строгости в метафоризации материала – точности используемых «образов» полученных продуктов исследования, ограничения сферы их применимости, согласования с метафорами, уже используемыми в научном знании по данному вопросу;

- адекватность разработанной автором структурно-функциональной модели инновационной практики реальным условиям протекания изучаемого процесса.

Указанные выше возможности, как показывают не только утверждения теоретиков-методологов, но и многолетний опыт работы автора данной статьи с аспирантами и докторантами, становятся реальным ресурсом повышения объективности получаемого научного знания не автоматически при их признании – они должны «родиться» в самосознании исследователя именно как его личные возможности, как резерв и ориентир его исследовательского и личностного роста. Именно это в современной практике все более расширяющегося научного поиска, активно развивающейся науки должно осмысляться как важнейшая задача возвращения исследовательской компетентности ученых. Потому что преодоление субъективности знания в процессе исследования – путь к научной истине и одновременно – к становлению современного ученого, «укорененного» в жизни через науку, в науке через культуру, в культуре – через человеческое достоинство и духовность.

*Дальневосточный методологический семинар
Хабаровск, Российская Федерация
23 апреля 2008 г.*

Информация об авторах / Information about the authors

Куликова Лидия Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, Педагогический институт Тихоокеанского государственного университета, Хабаровск, Российская Федерация

Lidiya N. Kulikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Pedagogical Institute of the Pacific State University, Khabarovsk, Russian Federation

Для цитирования: Куликова Л.Н. Преодоление субъективности знания в процессе педагогического исследования // Социальная компетентность. 2023. Т. 8, № 3. С. 33–40.