



Научная статья
УДК 37.01

Педагогические исследования: актуальность и востребованность

Анатолий Сергеевич Колесников¹

Санкт-Петербургский государственный университет, Институт философии, Санкт-Петербург, Россия,
kolesnikov1940@yandex, <https://orcid.org/0000-0002-3493-1829>

Аннотация: Вопрос об актуальности педагогических исследований стоит постоянно. Эта проблема интерпретации релевантности реальной педагогической практики и влияния исследований на результаты работы педагогов. Концептуализация релевантности показывает, что на карту поставлено нечто большее. По всей видимости, стоит рассматривать образование и обучение с точки зрения осмысленного поведения людей в постоянно меняющемся мире, тогда актуальность образовательных исследований будет видна в их синхронизации, т. е. в непрерывной настройке с текущими делами и генерацией будущего, включая и те ценности и суждения, которые исследователи предлагают обществу. Такая синхронизация зависит от дисциплинарной и этической приверженности принципам актуальности и воспроизводимости. Они предполагают иной вид педагогического исследования, чем то, которое основано на логике воздействия. Здесь по крайней мере четыре сложных последствия: переход от неисторической социальной науки к исторической; это необходимость понимания микрогенетических проявлений обучения, включая онтогенетические временные рамки (учет продолжительности жизни людей) и социогенетические (учет изменений в социальных группах); отношения к людям, ибо этика исследований выходит далеко за рамки технических и эпистемологических вопросов информированного согласия и конфиденциальности; в отличие от теоретических, описательных и пояснительных исследований, где воздействие зависит от запоздалой мысли и реакции, интервенционные исследования устанавливают воздействие уже в непосредственной связи и сотрудничестве с участниками и автохтонными условиями.

Ключевые слова: человеческое развитие, совершенствование педагогики, полифоническое исследование, философия, методология исследования, социальный контекст

Для цитирования: Колесников А.С. Педагогические исследования: актуальность и востребованность // Социальная компетентность. 2021. Т. 6. № 3. С. 306–318.

PEDAGOGICAL SCIENCES

Original article

Pedagogical research: relevance and demand

Anatoly S. Kolesnikov

St. Petersburg State University, Institute of philosophy, St. Petersburg, Russia,
kolesnikov1940@yandex, <https://orcid.org/0000-0002-3493-1829>

Abstract: The question of the relevance of pedagogical research is constantly raised. This is the problem of interpreting the relevance of real pedagogical practice and the impact of research on the results of the work of teachers. Conceptualizing relevance shows that there is more at stake than results and impact. It seems worth considering education and learning from the point of view of meaningful behavior of people in an ever-changing world, then the relevance of educational research will be visible in their synchronization, that is, in continuous tuning with current affairs and generating the future, including the values and judgments that researchers offer to society. This synchronization appears to depend on disciplinary and ethical adherence to the principles of relevance and reproducibility. They suggest a different kind of pedagogical study than a study based on the logic of influence. There are at least four complex consequences: the transition from a non-historical social science to a historical one; this is the need to understand the micro genetic manifestations of learning, including ontogenetic time frames (taking into account the life expectancy of people) and socio genetic time frames (taking into account changes in social groups); attitudes towards people, for the ethics of research goes far beyond technical and epistemological issues of informed consent and confidentiality; unlike theoretical, descriptive and explanatory studies, where the impact depends on late thought and response, interventional studies establish the impact already in direct connection and cooperation with participants and autochthonous conditions.

¹ © Колесников А. С., 2021

Keywords: human development, improvement of pedagogy, polyphonic research, philosophy, research methodology, social context

For citation: Kolesnikov A.S. (2021) Pedagogical research: relevance and demand. *Sotsial'naya kompetentnost' = Social Competence*. Vol. 6. No. 3. P. 306–318. (In Russ.)

Введение

Разговор об улучшении образования волнует не только учителей, школьников и студентов, родителей, политиков и различных профессионалов, но и всех тех, кто заботится об образовании как о залого совершенствования производства, увеличения экономического потенциала государства, улучшения положения молодых и старых в более справедливом обществе в поляризованном мире. Последнее время в нашей стране активно осваиваются «точки роста», предпрофессиональные классы с лабораториями, компьютерами, оснащенными по последнему слову техники школы, колледжи, вузы. Инфраструктура важна, но главное – это педагогические коллективы.

Этот учебный год они встречают более оптимистично и уверенно, чем прежний. Прошел сложный период, вызванный коронавирусной пандемией, которая оказала серьезное влияние на все сферы современной жизни, отразилась и на образовательной деятельности. Новые условия привели к поиску эффективных решений. Школы и учащиеся были обеспечены компьютерами и связью, широко распространение получили цифровые образовательные ресурсы. И сегодня уже понятно, как организовать смешанное обучение, как выстроить лучше очное – с учетом введенных ограничений в ряде городов и населенных пунктах. Идут стремительные перемены и в сознании школьников всех уровней, имеющих клиповое мышление, способных к многозначным задачам с использованием информационных технологий. Интернет-пространство способствует приобретению дополнительных возможностей, чтобы определиться с мотивацией и целями, больше опираться на самообразование, и вести поиск дополнительных знаний.

Ситуация

В быстро меняющемся мире профессия педагога претерпевает существенные изменения. Новые запросы в системе образова-

ния, глубокое проникновение гаджетов и Интернета в повседневную жизнь, растущая популярность концепции непрерывного образования (Lifelong Learning), набирающий обороты формат смешанного обучения – лишь некоторые из факторов, трансформирующие традиционную модель взаимодействия между педагогом и учеником. Сегодня преподаватель должен быть и координатором, и практиком, и наставником, обладать развитым эмоциональным интеллектом, цифровой грамотностью, умением и желанием не только учить, но и непрерывно учиться самому.

Чтобы проследить, как меняются ученики, нужно взглянуть на них через призму поколенческого подхода и обратиться к ценностному профилю так называемого поколения Z, к которому и относятся наши сегодняшние школьники и студенты. Для «зумеров» становится актуальной виральность – то есть не прямой обмен «знания-оценки», «знания-знания» или «знание-деньги», а процесс обмена. Это понятие подразумевает, что образовательная деятельность влияет на статус в социальных медиа и в виртуальном пространстве.

Образование в большей степени стало дигитальным, почти ушло в онлайн. До ковидной эпидемии оно существовало несколько лет, но в пандемию прошло проверку боем. Здесь смешанные чувства: одни открыли для себя возможности, до которых они дошли бы чуть позже; другие разочаровались. Третьи интенсивно стали развивать эти ресурсы, типа «Яндекс.Учебник», исследовательское бюро Edutainme, конференций EdCrunch, на которых рассказывали о самом передовом в мировом образовании. Развивается проект Натальи Чеботарь «Нормальная школа» – в сфере онлайн-дополнительного образования: литературу здесь изучается через киносценарии, с Аристотелем знакомятся через виртуальные миры, а Конституцию исследуют не только как правовой документ, но и как интересный текст.

Оказалось, что трудности дистанционной

учебы не только в нехватке персональных компьютеров, планшетов, смартфонов, а бедствия создает человеческий фактор в многоступенчатой системе образования. Лекции – ещё не обучение. Необходим прямой доступ школьника к учителю. Так стали развиваться проекты типа «Сириус»: дети не просто приезжают в лагерь, но и после смены продолжают общаться с преподавателями, мировой ресурс «Курсера», на который университеты выкладывают свои курсы. В России с 2015 г. работает «Открытое образование», где можно пройти обучение Вышки, МГУ, ИТМО, СПбГУ и т. д. Сама цифровизация образования касается возможностей решения проблем, которые возникают у разных пользователей – учителей, предметников, у администрации школ и колледжей, управленцев в образовании, у родителей. Учеба (как и работа) должна стать интересной, когда удастся перейти невидимую черту: от кайфа, получаемого в развлечении, к кайфу от труда. Кайф – это счастье в познании мира, себя самого и общества. У него по меньшей мере четыре пути – путь ощущений, разума, традиций и интуиции. Если путь разума включает профессиональную деятельность, достижения, учёбу, карьеру, развитие, то последний реализуется через смыслы, желания, планы на будущее, ценности и принципы.

На первый план вышли рекомендации и исследования всевозможных институтов, касающихся сферы образования. Ожидается, что они дадут научную информацию для продолжающихся дебатов о хорошем образовании и обучении на протяжении всей жизни, в частности, в нынешнем поляризованном мире. На пересечении таких дисциплин как педагогические исследования, педагогическая психология, науки об обучении и связанные с ними развивающие, поведенческие, социальные, предметные и организационные дисциплины, образовательные исследования стали устоявшейся областью. Однако большие ожидания связаны с повторяющимися опасениями по поводу его актуальности (Farley-Ripple et al., 2018). Мы видим различные критические замечания, например, что результаты исследований не считаются полезными, применимыми, обобщаемыми или воспроизводимыми (Broekkamp & van Hout-

Wolters, 2007; Kim, 2019; Vanderlinde & Van Braak, 2010).

Эти жалобы иллюстрируют то, что ученые в области образования из Европы и Северной Америки видят в качестве тенденции оценку актуальности на основе результатов и местного или длительного воздействия на общество. Такая же ориентация на эффекты очевидна в обзорах исследовательских предложений и публикаций. Они могут оказывать воздействие на общество, но не являются подходящим руководящим принципом для достижения или оценки актуальности. Влияние фокусируется на том, что происходит с итогами и игнорирует, в первую очередь, какие результаты исследований должны быть от них. Возможно, что исследование окажет серьезное влияние, но, возможно, будет оспариваться (Hattie, 2009). Синтез метаанализов стал очень популярным, но литература изобилует критикой его подхода и нежелательных последствий (Vergeron & Rivard, 2017). Другой пример – исследование стилей обучения, которое также оказало значительное влияние на общество. Однако некоторые оспаривают концепцию стилей обучения и сетуют на основанную на ней индустрию оценивания (Kirschner & van Merriënboer, 2013). Можно также представить исследовательский проект, результаты которого отрицательны или не готовы к распространению. Тогда самым мудрым решением будет не пытаться повлиять на образование. Учитывая текущее внимание к влиянию, человек должен быть сильным в сопротивлении этому призыву как главному основанию для оценки релевантности, особенно если в первоначальном предложении исследования были обещаны горы.

Согласимся, что существует проблема релевантности, но это более важно, чем разочаровывающие результаты или влияние. Релевантность можно определить как «отношение к рассматриваемому вопросу» (Merriam-Webster, nd.). Стоит разделить актуальность образовательных исследований с точки зрения ключевых вопросов и отношения исследователей к ним. Так возникают отклики: какова природа обучения? Что происходит и что имеет значение, когда дело доходит до образования в современном обще-

стве? Как исследователи в области образования определяют, реагируют и вмешиваются в то, что происходит и имеет значение в образовании и процессах обучения на протяжении всей жизни? Задавая эти вопросы, мы присоединяемся к критическим дискуссиям в этой области (Bang & Vossoughi, 2016; Roth, 2018). Поскольку онтология включает в себя эпистемологию и аксиологию, это означает, что рассмотрение онтологии по своей сути включает такие вопросы: как мы узнаем и каковы последствия знания? Какие ценности и взгляды мы сообщаем и как мы приходим к ним? Ответ на последний вопрос требует, чтобы мы уделяли особое внимание местам исследований социальных и экономических систем, сетей власти, истории и других позиций, которые, как известно, формируют точку зрения в научных работах. Но, что делает их актуальными и стоящими для проведения, даже если еще не ясно, насколько полезными будут результаты или продукты, или какое влияние они окажут. Иными словами, необходимо точное представление о природе и целях исследований в области образования (Winch, 2001).

Концептуализация релевантности не принимает ни одной стороны в отношении того, какая форма исследования более актуальна; она не предназначена для предложения конкретных тем или методологий, а для того, чтобы предложить ученым-педагогам подход, позволяющий решить вопрос о том, какое исследование является значимым. Вначале требуется четкие утверждения о природе обучения и воспитания. Известно, что образование и обучение – это особые виды исторических и движущихся явлений, которые имеют и отрицательные черты. Исходя из критических взглядов на философию и социологию, можно предложить подход, который вправе назвать *онтологической синхронизацией*. Он влечет за собой соблюдение двух принципов: актуальности и генеративности, где первый – это постоянное внимание к тому, что происходит и имеет значение в настоящем и присутствии людей, а второй – понимание того, какое будущее им предлагается в определенных условиях в обществе, и в том числе в исследованиях.

Онтология значимых поступков

Будем исходить из того, что ключевым в сути образования является человеческий и естественный мир, каким он есть и каким он становится. Образовательные исследования связаны с бытием в *движении* – с переходами во времени, которые могут быть такими маленькими, как изучение нового слова, такими длинными и широкими, как коллективное развитие практик из поколения в поколение, и такими большими, как глобальный переход к онлайн-образованию, благодаря вспышке пандемии. *Смысл* таких переходов находится в собственных народных *движениях*. Они определяются более конкретно людьми, действующими с определенных *позиций* в мире (например, институциональное положение ученика или учителя) с определенными *целями*, определены сами по себе (например, как студенты, желающие стать врачами) с возникающим *потенциалом* в будущем.

Идея обучения и образования, как относящихся к осмысленным поступкам в движении, наряду с множеством позиций, целей и возникающего потенциала, является неким синтезом исследований многих ученых. Например, и Дьюи (Dewey, 2013) (Original work published 1915); Dewey, 1916; Dewey, 1938); и Выготский (Vygotsky, 1980) описали обучение и развитие как процесс, начинающийся с определенных позиций (например, ребенок определенного возраста, с определенными интересами и способностями, находящийся в какой-либо семье, с ситуации внутри более крупной социальной системы, которая определенным образом стратифицирована) и всегда движется в определенных одушевленных направлениях (например, под руководством родителей или учителей). Эти указания могут быть более или менее мотивированными и преднамеренными, но во всех случаях у них есть цели; они значимы просто потому, что они основаны на индивидуальных и коллективных историях (то есть как пережитые, фиксированные, переосмысленные), и оценены людьми и обществами с учетом историчности и некоего предвосхищения.

Таким образом, образование является нормативной практикой и по сути своей яв-

ляется политической; его идеальная форма и организация могут различаться и развиваться в зависимости от учреждения, общества и с течением времени, в зависимости от основных социальных мотивов и целей (Biesta, 2015; Dewey, 1915/2013). Как и несколько современников в области психологии и философии (например, Михаил Бахтин, Уильям Джеймс, Джордж Герберт Мид), Дьюи и Выготский подчеркивали, что, несмотря на мотивы людей и обществ, результаты в конечном итоге открыты. Суть образования, как пространства для обучения и развития, состоит как раз в том, что оно может принести людям что-то новое. Тогда обучение – это не процесс изменения с заранее определенной конечной точкой, а движение из позиции с целями, где потенциал по определению открыт.

Понятие потенциала соответствует идее обучения, как разворачивающегося с течением времени в мире (Bakhtin, 1981, 1993; Dewey, 1916), будучи, возможно, обширным. Такой развертывающийся характер обучения указывает на то, что речь идет не только о значимом движении (например, процесс обучения, имеющий место в контексте и практиках или между ними; (Akkerman, & Bakker, 2011), но и о значимой деятельности в *движении* (Bang, 2020). Здесь термин «движение» относится к продолжающемуся и необратимому процессу перехода в пространственно-временных местоположениях, который постоянно ведет к новым (не) возможностям, возникающим внутри, между людьми и вокруг них (Bakhtin, 1981, 1993) и с более или менее преемственностью направлений во времени (Akkerman, & Meijer, 2011). Макдермотт и Пи пишут, обучение – это «работа, которую люди делают, рефлексивно реорганизуя прошлое, уходящее в будущее» (McDermott & Pea, 2020. P. 105). Говоря более конкретно, обучение – это не только обнаружение и достижение определенного места на горизонте, как в «Я надеюсь стать космонавтом и полететь на Марс», но и движение к горизонту, который уже меняется вместе с любым движением к нему.

Наряду с людьми, учреждениями и обществами, которые с нетерпением ждут того, чем они намерены или надеются стать, ис-

следователи в области образования также ожидают и надеются. Обычно они исследуют достигают ли отдельные лица или коллективы намеченной учебной цели, квалификации или желаемого положения в обществе и каким образом, с предпосылкой, что такие новые должности позволят им делать то, что они не могли делать раньше. Часто исследователи следуют здесь логике (включая цели) людей, занимающих определенные должности, конкретных условий (например, школа, досуг, рабочее место), учреждений (образовательных, компаний) или программ и политик в более широком смысле (например, в отношении таланта, цифровой грамотности, инклюзивности, участия сообщества). Они также встроены в сети влиятельных отношений с другими людьми, организациями, и учреждениями. Становится видно, как образовательные исследования сами по себе являются частью бытия: они определяют в своем собственном настоящем и контексте то, что кажется важным для будущего людей и обществ.

Проблема онтологизации осмысленных поступков

Хотя взгляд в будущее вместе с обществом, кажется, обеспечивает актуальность образовательных исследований, онтологизация процессов – акт превращения их в определенный объект для изучения – ставит под угрозу актуальность. Объективация процессов сразу же сужает будущее, которое уже предполагалось заинтересованными сторонами в сфере образования или исследователями с точки зрения некоторого желательного направления, вместо того, чтобы рассматривать движения как нечто естественное для людей и мира, непрерывно во времени и пространстве, также независимо от исследований и в потенциальные альтернативные и новые направления, которые могут быть предусмотрены или предвидены вмешательством, формой или гипотезой исследователя. Возможно, объективизация процессов необходима для того, чтобы иметь возможность следить за изменениями и конкретными событиями (например, отсеив студентов из программ высшего образования).

Дело в том, что образовательные иссле-

дования часто изображают объективацию как нейтральный акт. Однако Пашлер пишет: «Мы были выбраны *психологической наукой в интересах общества*, как можно более беспристрастно оценить научные данные, лежащие в основе практического применения оценки стиля обучения в школьной среде» (Pashler et al. 2009. P. 106). Любое предположение о нейтралитете, как неоднократно утверждается в различных дисциплинах, является искусственным, но также проблематичным и, возможно, вредным. Оно упускает из виду, что объект исследования касается людей и мира, в котором укоренились точки зрения, возможно противоречащие тому, как исследователь начинает рассматривать, изучать людей и их окружение. Предложения о нейтралитете игнорируют то, что ученые сами являются субъектами объектов исследования, то есть уже информированны и позиционируются обществом определенным образом. Призывы к нейтральности затемняют нормативный характер всех исследований, а также позиции и точки зрения, которые всегда высказывают ученые. Подводя итог, можно сказать, что объективизация сопряжена с риском игнорирования как человеческой, так и моральной природы исследования.

Развивают ли людей предметные рамки в меняющихся обществах?

Как известно, опредмечивание значимой деятельности происходит в нормативном пространстве: оно опирается на особую логику, определяющую исходные позиции изучаемых групп и индивидов, цель, на которую их движения ориентированы или должны быть ориентированы, и потенциал, который, как ожидается, появится в результате этой деятельности. Так, изучение учащихся в области профессиональных навыков, как бы подготовили их особым образом с учетом настроек и новых политик, и программ в обществе (Akkerman & Bakker, 2019). Тем не менее, у самих молодых людей могут быть другие взгляды на должности, которые они занимают или должны занимать, причем помимо академических и карьерных мотивов, которые определяют их действия (например, более насущные цели, связанные со здоровьем, семьей или религией). Фактически все

подростки, за которыми наблюдали в ряде проектов по интересам, сообщили, что имеют множество академических, развлекательных и семейных интересов, которые они одинаково ценят при принятии сбалансированных решений в области учебы и карьеры (Vulperhorst et al., 2020).

Хотя логика, по которой исследователи начинают свои работы, может быть оправдана отходом от социальных намерений в целевой обстановке или вмешательстве, или любой правдоподобной теории, вытекающей из аргументации или предыдущих исследований. Эта логика по своей сути частична и частная и поэтому может вступать в противоречие с альтернативными способами исследования, анализу того, кто такие люди и к чему они должны стремиться. Образовательные исследования постоянно выносят суждения о людях, связанные с заранее присвоенными им ярлыками (например, студенты, учителя или эксперты), но часто также путем их четкой квалификации как средних, исключительных, проблемных или идеальных, с такими понятиями как обычные, талантливые, эмотивированные, устойчивые, маргинализированные или «подверженные риску» ученики, бросившие школу, знающие учителя или адаптивные эксперты. Поступая таким образом, мы концентрируем определенные позиции и цели над другими, тонко принимая или усиливая ценность и потенциал, приписываемые им посредством исследований.

Напротив, имея в виду бытие значимых движений, мы можем видеть мир как управляемый множеством логик, сообщающих, что, как и почему люди живут в определенных направлениях. На уровне личной экологии не только образовательная среда, но и семья, сверстники и окрестности создают позиции, цели и планы на будущее вместе с идеями о том, как сказать свое слово в школе, при изучении предметов, как сделать образовательный, профессиональный или альтернативный выбор. На общественном уровне образовательные учреждения, клубы досуга и компании формируют инфраструктуру с различными представлениями о том, кем являются или должны стать их ученики, учителя и сотрудники. Также материалы,

наше собственное тело и природа призывают действовать определенным образом, их простое присутствие и условия, например, уже просят нас позаботиться о них (например, изменение климата). Хотя многие логики подталкивают и наводят людей (онтология как «полилогия»), что они являются агентами, создающими собственное ощущение себя и мира. Это означает, что люди всегда уникальны в своих ответах и всегда лучше, чем о них думают другие. А это означает, что они могут как подчиняться, так и игнорировать или противодействовать тому, что им предлагают или от них ожидают. Кроме того, воображать и создавать вещи или находить позицию, цель и потенциал, еще не заложенные для них.

В свете такой полилогической, творческой и подвижной онтологии любая объективация людей в рамках ожидаемого или предполагаемого процесса обучения и развития является частичной и частной, следовательно, потенциально несправедливой (Bang, & Vossoughi, 2016). Но даже само понятие справедливости требует внимания к множественности. Например, в контексте политики инклюзивного образования, включение тех, кто исключен, также сопровождается парадоксальной формой исключения в виде «включения», создавая совокупное позиционирование индивидов. Так в контексте совместных исследований, пространство для множественности и разнообразия позиций на коллективном уровне всегда проявляется в противоречии с множественностью и разнообразием позиций на индивидуальном уровне, бросая вызов открытому диалогу не только между некоторыми «Мы» или «Я», но и между многими «Я в Мы» и многими «Мы в Я». Проблема, с которой сталкивается объективация, также отражается в исследованиях образовательной инфраструктуры, и таких замыслов как «проблемное образование», «сообщества практиков», «школы профессионального развития». При проведении работ учёный рискует упустить из виду не только то, что, как и почему обстановка стала такой, какая она есть, но также и то, что привлекало преподавателей и студентов в их повседневную, многоголосую и межпоколенческую практику.

Особенность и пристрастность в объективации людей и условий не только показывают нормативное пространство, в котором проводятся исследования, они также становятся важными, поскольку раскрывают методы, используемые для отслеживания, картирования и оценки перемещений, включая решения о том, какие области жизни людей и настройки отображаются видимыми, а какие части остаются невидимыми. Так формируются заключения и оценки того, достигнуты ли цели и ожидаемый потенциал людей и условий. Образовательные исследования часто проходят с заявлениями о том, «что это работает», иногда довольно конкретным образом, на основе чего принимаются долгосрочные решения, связанные с программами и политиками.

Вопрос в том, позволяют ли частичные перспективы исследователям делать такие смелые и устойчивые заявления. Любой проект многое упускает, если он сосредотачивается, например, на целевом развитии интереса к предмету. Рассмотрев жизненные перспективы участников, можно увидеть различные интересы. Признание того, как подростки искали свои собственные, часто гибридные, должности и цели в различных дисциплинах и других сферах жизни показало, как они могут быть успешными в их собственных отношениях (Vulperhorst, van der Rijst & Akkerman, 2020). Осведомленность об особенностях и пристрастности исследовательских перспектив также требует более критического отношения к желанию контролировать обучение, которое часто отражается в образовательных исследованиях. Так вмешательства срабатывают в достижении намеченных результатов «в людях» с поразительной линейностью причинно-следственных связей (Akkerman & Bakker, 2019). Мы видим это в желании предсказать убеждения, поведения или пути людей, а также в предпосылках анализа воспроизводимости. Учёные часто выражают разочарование, когда их модели объясняют свою вариативность, когда условия не показывают значительных различий или, когда, в случае исследований воспроизводимости, результаты противоречат друг другу (Herrington & Maynard, 2019; Lortie-Forgues & Inglis, 2019).

Примечательно то, как ученые часто обвиняют используемые методы, ставя под сомнение, например, надежность или внутреннюю валидность используемых операционализаций и методов измерения, тогда как результаты могут также раскрыть проблему с иной стороны (Sfard, 2008) для контекстно-исторической интерпретации.

Подвижное бытие неизбежно приведет к различным результатам у разных людей и обнаружит, что репликация с течением времени также будет изменчивой. Люди и общества меняются вместе с целыми базами знаний, технологиями, сетями, учреждениями, профессиями, мотивами и даже концепциями обучения и образования. Конечно, на социальном, культурном и экологическом уровнях мир не обязательно меняется быстрыми темпами; он также обладает стабильностью и даже упорной системностью, благодаря своей историчности, реляционности и естественной среде.

Есть утверждение, что образовательные, вместе с другими социальными науками, были слишком ориентированы на естественные науки вместе с онтологическими предположениями о людях как взаимозаменяемых элементах, которые нужно изучать объективно. Такая ориентация порождает желание отобрать людей для исследования и сделать их нейтральными; в процессе работы рассматривать как токены какого-то рода, а затем целенаправленно или случайным образом отбирать людей, группы и параметры в качестве участников для нашего исследования, называть их успешными или неудачными поставщиками данных в наших измерениях чего-либо, и, в конечном итоге, как общие или отклоняющиеся точки данных, которые должны быть включены или исключены в категориальные агрегаты или статистические модели, к которым стремятся исследователи (Gutiérrez & Rogoff, 2003).

Назовите это эффектом казино, заключающимся в обмене денег на фишки, с эффектом потери чувства вреда от трат и, возможно, потери фишек. Этот бесчеловечный эффект примечателен тем, что образовательные исследования судят о людях и их будущем. Чтобы вернуть внимание к человеческой и моральной природе исследований в

области образования, необходимо также рассмотреть самих себя как части того, что мы изучаем.

Как отражает объект логику и положение исследователей в обществе

Как известно, исследователи не являются нейтральными наблюдателями, а участниками систем, привнося отчетливые и наблюдаемые дисциплинарные перспективы в отношении того, что, как, почему и где они изучают свой объект (Flyvbjerg, 2001; Latour & Woolgar, 2013; Star, 2010). Чтобы увидеть моральное значение этого, мы подчеркнем, что, определяя какое-либо явление или тему, как объект исследования, ученые становятся его субъектом, посвящая ему свое время и ресурсы, легитимируя объект, предоставляя с научным интересом и авторитетом свой способ рассмотрения и оценки людей и мира. Какой же логике следует учёный как субъект в этом процессе объективации? Здесь имеет значение его базовая позиция в области образования.

Естественно, образовательные исследования обычно ориентированы на текущие проблемы и надежды на будущее и, следовательно, уже основаны на том, что волнует общество. Ученые часто следуют идеям и намерениям диктуемых условиями, программами или политикой, иногда с явными ссылками на потребности в знаниях, выраженные заинтересованными сторонами. Учитывая эту тенденцию, работы в области образования организованы, как правило, в соответствии с инфраструктурой, которую они изучают. Эпистемические культуры Карин Кнорр-Цетина использует как инструмент анализа форм познавательной деятельности в науке (Knorr-Cetina, 2009) в форме групп с особыми интересами, ориентированным на определенные учебные заведения, уровни, школьные предметы, определенные академические дисциплины или на «неформальные». «Профессиональное» или «пожизненное» обучение как области жизни, явно отличаются от формального школьного. Такая структура исследовательской практики показывает, как ученые не только индивидуально, но и коллективно берут на себя обязательство изучать определенные части обучения и воспитания. Не-

смотря на такие преимущества, как специализация и продвижение знаний в данной области, долгосрочное участие и должности исследователей несут дополнительные риски, связанные с объективизацией.

После того как ученые обосновались в какой-либо области, а также преуспевали в ней, они могут почувствовать, что у них достаточно оснований и аргументов, чтобы продолжить исследование в этом направлении. Они рискуют упустить из виду свою собственную роль в принятии осознанного решения в отношении такого направления исследований, а также избежать ответственности за свою точку зрения и «категориальные платформы», которых они придерживаются. Так упускаются из виду образовательная инфраструктура и инфраструктура параллельных исследований. Акцент на учебных заведениях, предметах, дисциплинах и уровнях образования, даже если они кажутся всеобъемлющими, также делает невидимым то, что находится между этими разделами или за их пределами, включая все горизонтальные и вертикальные движения, которые «учащиеся» и «профессионалы» совершают в школе и на работе, и за ее пределами.

Обзор относительно недавней литературы о переходах и пересечении границ (Akkerman & Bakker, 2011; Bronkhorst & Akkerman, 2016) говорит о том, насколько много может быть поставлено на карту именно в таких переходах, когда люди чувствуют не только преобладание, но и разрывы в том, кем они должны или хотят стать. Широкий акцент, который в настоящее время делается на потребности в более личностно-ориентированных, агентных и внутрииндивидуальных исследованиях, кажется, позволяет этой области преодолеть то, что она потеряла в своей сегментированной логике: люди как целые личности, для которых обучение и развитие не обязательно ограничены заданиями и временными периодами, в которые мы их обучаем и изучаем. Конечно, риск фрагментированной работы, основанной на бытующих потоках и стандартах исследований, остается. Очевидно, что несправедливость является наиболее устойчивой и нерешенной проблемой в сфере образования, поскольку, как убедительно утверждают ав-

торы (Nzinga et al., 2018), является и будет оставаться в значительной степени невидимым, просто уже до тех пор, пока исследования в области образования продолжают стремиться к выборкам участников, которые обеспечивают достаточную «статистическую мощность» для предполагаемого анализа.

Синхронизация практики, актуальности и интереса

Если область образовательных исследований не стоит и не действует вне общества, значит это практика, ориентированная на общество и внутренне вложенная в него. Следовательно, обеспечение релевантности – это разговор о качестве понимания исследователями того, что происходит и что имеет значение сегодня. При этом, любое воплощение до некоторой степени может упростить или игнорировать вопросы, которые все же имеют реальные человеческие и моральные последствия.

Что же тогда обеспечивает актуальность? Образовательные исследования связаны с движущимся бытием и релевантность требуют *бытийной синхронизации*: непрерывной диалогической настройки на то, как люди, окружение и их социальный ландшафт осмысленно продвигаются вперед. Настроенность – не сходство в какой-то конечной точке, а непрерывный процесс вовлечения, слушания и ответа с готовностью слушать и отвечать снова. Она полифоническая, а не синхронная с «одной нотой»; как и музыканты в ансамбле, играющие вместе, настройка может включать гармонию, диссонанс и прерывание регулярного потока ритма. Это постоянное усилие принимает разные формы. Она начинается еще до начала работы и не заканчивается, когда заканчивается проект. *Еще до* исследования вопрос состоит в том, на какие темы мы склонны ориентироваться и с какими допущениями и категориями. Задача состоит в том, чтобы иметь возможность пересмотреть то, что имеет значение, не придерживаясь предыдущих выводов о неотложных проблемах, темах исследования или соответствующих методах ради их существования или накопления знаний.

Мы исходим из того, что мир и дела меняются. Таким образом, выгода «предпро-

ектной» работы – это и время для (повторно-го) рассмотрения того, что есть в различных обществах, сферах, практиках или местах, прежде чем строить планы. В процессе исследования, и пока оно продолжается, проблема кажется более тонкой, с вниманием к справедливости принятого подхода и гибкостью, чтобы изменить его, когда это необходимо, особенно когда тема, образец, категория, концепция, мера или отношение к участникам, похоже, несправедливо относится к тому, что происходит и имеет значение. После исследования и публикаций не стоит утверждать, что идеи и выводы окончательные. Ссылки на предыдущие работы или опора на них, требует учёта ситуативного характера, но также и с точки зрения её исторической специфики (Bang, 2020). Это подразумевает нюансирование «того, что работает», на «то, что когда-то работало», для кого, когда, где, как и для какой цели» и с какими широкими возможностями» (Engeström, 2015).

Пример такой синхронизации можно увидеть при исследовании обучения детей в процессе образования и того, как взрослые профессионалы поддерживали это обучение в рамках партнерства между музеем науки и внешкольной программой. Подобная синхронизация предполагает иной вид педагогического исследования, чем то, которое основано на логике воздействия. Здесь по крайней мере четыре сложных последствия: переход от неисторической социальной науки к той, которая по определению является исторической, то есть намеренно адаптируется к тому, как явления появляются и проявляются в определенные эпохи, с участниками, а также с нами, как с соответствующими историческими акторами (Bakhtin, 1981, 1983; Biesta, 2015).

Второе, это необходимость понимания микрогенетических проявлений обучения и развития как процессов на протяжении всей жизни, которые не могут быть осмысленно поняты только на определенных выборках и ограниченных периодах наблюдения. Исторически значимый анализ обучения и развития всегда требует временных рамок, включая онтогенетические временные рамки (т. е. учет продолжительности жизни людей) и социогенетические временные рамки (т. е. учет

изменений в социальных группах, экологии и культурах) (Cole, 2016). Такие широкие генетические перспективы важны для восприятия и понимания того, где позиции, цели и потенциал значимо меняются с течением времени, а также для определения того, где возникают новые, более отдаленные явления, которые начинают более тонко изменять реальные условия и будущие ориентации людей. или глобальные (изменением климата, робототехникой, квантовыми компьютерами, фейками, или инвазивной пандемией COVID-19, которая внезапно изменила условия обучения для всех на планете).

Третий вывод касается нашего отношения к людям, которых мы изучаем, и связанной с этим этикой исследования. Дело в том, что работы в области образования являются в основном человеческим делом; объект образовательного исследования касается субъектов (Roth, 2018) людей с более свободной жизнью и собственными взглядами, которых мы изучаем, для которых исследование может иметь долгосрочные последствия. Есть и непосредственная связь между исследователями и участниками как *субъектами*. Людей не просто отбирают, а *приглашают в качестве участников*, и работа зависит от их участия: они тратят время, энергию, готовность отвечать и раскрывать себя, т. е. следование мотивам, обоснованиям и подходам ученых. Так этика выходит далеко за рамки технических и эпистемологических вопросов информированного согласия, конфиденциальности, хранения данных и прозрачности отчетов. Она включает этические вопросы изучаемых, их положение и условия, а также и собственную культурно-историческую позицию ученого. Непосредственность отношения дает возможность признать голоса участников, их интерпретацию, актуальность или уместность.

Четвертое следствие бытийной синхронизации связано с тем, как мы стремимся к результату исследования и справляемся с ним. Полилогическая и подвижная онтология требует осторожности с обещаниями или заявлениями о воздействии, вплоть до нескольких веков. В качестве эпистемических продуктов теории, концепции и открытия являются инструментами осмысления для ученых

и общества; их можно переоткрыть, перефразировать или изменить с учетом новых условий и наблюдений, поэтому их значение и ценность будут зависеть от использования и контекста (Star, 2010). В отличие от теоретических, описательных и пояснительных исследований, где воздействие зависит от запоздалой мысли и реакции, интервенционные исследования устанавливают воздействие уже в непосредственной связи и сотрудничестве с участниками и местными условиями. Например, исследования действий, исследования дизайна и трансформационные методологии (Gutiérrez & Jurow, 2016) используются для изменения образовательной практики во время работы в прямых и формирующих отношениях и сотрудничестве с участниками и учреждениями. Такая тесная связь может разрушить полилогический взгляд и собственную точку зрения.

Чтобы избежать ряда неверных выводов, необходимо бытийной синхронизации сознательно опираться на два дисциплинарных принципа: актуальность и порождаемость. *Принцип актуальности* означает внимательность к настоящему и присутствие людей и условий, которые мы изучаем. А также должен побудить ученого рассмотреть человечность, историчность, свободу действий, множественность и случайность в осмысленном движении людей на практике (Roth, 2018). Это подразумевает как логика в исследованиях соотносится с жизнями людей в определенный момент времени (например, в школьном исследовании усвоения математики можно было бы рассмотреть другие предметы, условия, процессы и ожидания ребенка, беспокойства? А вписывается ли математика в эту картину?).

Или, чтобы синхронизировать такие вопросы со временем COVID-19, значит сообщать о тенденциях во всем мире. Как мы видим, существует стремление к переориентации и реорганизации образовательных систем, чтобы исправить все «отставание». Но и здесь стоит обратить внимание, что студенты как-то заботились о себе и учились, не получая «формального» образования. Сидя по-прежнему дома, они осмысленно двигались в довольно радикальном направлении и, вероятно, тоже узнали много разных спо-

собов: о мире, о науке и обо всех дисциплинах, которые утверждали, что знают, как лучше всего бороться с этим вирусом, о своих соседях, о своих родственниках и о себе. Это, по крайней мере, заслуживает вопроса о том, что для людей стали значить школа, работа и академическая успеваемость. Таким образом, актуальность в первую очередь заключается не в выявлении актуальных тем, а в подчинении и открытии своей эпистемологической и ценностной перспективы бытия более широких жизней людей, какими они есть и всегда становятся новыми. Такой принцип позволяет более обоснованно интерпретировать данные о людях.

Принцип генеративности означает отзывчивость к тому, что создается в будущем, как заботы о том, что дает жизнь и вносит в мир потенциал для дальнейшего развития, хотя и непредсказуемым образом. Ценность порождаемости, отзывчивости и заботы о будущем подчеркивалась и в других областях, в том числе в социальном дискурсе, психосоциальном развитии и социальных изменениях (Bakhtin, 1981; Erikson, 1980; Magatti, 2017). В контексте образовательных исследований речь идет о реакции на то, какие возможности и невозможности в позициях, целях и возникающем потенциале заново производятся людьми и для людей, включая то, какие виды интерпретаций и условий, совместно создаваемые научным трудом, возникают на этом пути. Таким образом, онтологически генеративность включает в себя заботу о том, какое значение имеет обучение для дальнейшей жизни людей в процессе развития и заботу о значении потенциально устойчивых структур для нынешнего и следующих поколений.

Принцип генеративности побуждает нас разумно и ответственно осмыслить нашу дисциплинарную свободу, дающую возможность разумно отклоняться от общепринятой социальной логики или собственных взглядов людей на самих себя; он не ограничивается обыденным осознанием, а предлагает знать альтернативы и потенциалы. Все это позволяет образовательным исследованиям быть актуальными и продуктивными, даже если их воздействие может быть не таким немедленным или заметным.

Список источников / References

- Akkerman S.F., & Bakker A. (2011) Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*. No. 81(2). P. 132-169.
- Akkerman S.F., & Bakker A. (2019) Persons pursuing multiple objects of interest in multiple contexts. *European Journal of Psychology of Education*. No. 34(1). P. 1-24.
- Akkerman S.F., & Meijer P.C. (2011) A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teaching Education*. No. 27(2). P. 208-319.
- Bakhtin M. M. (1981) *The dialogical imagination*. University of Texas Press.
- Bakhtin M. M. (1993) *Toward a philosophy of the act*. University of Texas Press.
- Bang M., & Vossoughi S. (2016) Participatory design research and educational justice: Studying learning and relations within social change making. *Cognition and Instruction*. No. 34(3). P. 173-193.
- Bang M. (2020) Learning on the move toward just, sustainable, and culturally thriving futures. *Cognition and Instruction*. No. 38(3). P. 434- 444.
- Bergeron P., & Rivard L. (2017) How to engage in pseudoscience with real data: A criticism of John Hattie's arguments in visible learning from the perspective of a statistician. *McGill Journal of Education*. No. 52(1), P. 237-246.
- Biesta G.J. (2015) *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Broekkamp H., & van Hout-Wolters, B. (2007) The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*. No. 13(3). P. 203-220.
- Bronkhorst L. H., & Akkerman, S. F. (2016) Continuities and discontinuities in learning across school and out-of-school contexts. *Educational Research Review*. No. 19. P. 18-35.
- Cole M. (2016) Designing for development: Across the scales of time. *Developmental Psychology*, 52(11). P. 1679-1689.
- Dewey J. (2013) *The school and society and the child and the curriculum*. University of Chicago Press. (Original work published 1915).
- Dewey J. (1916) *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Dewey J. (1938) *Experience & education*. Kappa Delta Pi.
- Engeström Y. (2015) *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Erikson E.H. (1980) *Identity and the life cycle*. W. W. Norton.
- Farley-Ripple E., May H., Karpyn A., Tilley K., & McDonough K. (2018) Rethinking connections between research and practice in education: A conceptual framework. *Educational Researcher*. No. 47(4). P. 235-245.
- Farley-Ripple E., May H., Karpyn A., Tilley K., & McDonough K. (2018) Rethinking connections between research and practice in education: A conceptual framework. *Educational Researcher*. No. 47(4). P. 235-245.
- Flyvbjerg B. (2001). *Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge University Press.
- Gutiérrez K.D., & Jurow, A.S. (2016) Social design experiments: Toward equity by design. *Journal of the Learning Sciences*. No. 25(4). P. 565-598.
- Gutiérrez K.D., & Rogoff B. (2003) Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational Researcher*. No. 32(5). P. 19-25.
- Hattie J. (2009) *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Herrington C.D., & Maynard R. (2019) Editors' introduction: Randomized controlled trials meet the real world: The nature and consequences of null findings. *Educational Researcher*, 48(9). P. 577-579.
- Kim J.S. (2019) Making every study count: Learning from replication failure to improve intervention research. *Educational Researcher*. No. 48(9). P. 599-607.
- Kirschner P. A., & van Merriënboer J.J. (2013) Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist*. No. 48(3). P. 169-183.
- Knorr-Cetina K. (2009) *Epistemic cultures: How the sciences make knowledge*. Harvard University Press.
- Latour B., & Woolgar S. (2013) *Laboratory life: The construction of scientific facts*. Princeton University Press.
- Lortie-Forgues H., & Inglis M. (2019) Rigorous large-scale educational RCTs are often uninformative: Should we be concerned? *Educational Researcher*. No. 48(3). P. 158-166.
- Magatti M. (Ed.) (2017) *Social generativity: A relational paradigm for social change*. Routledge.
- Makel M.C., & Plucker J.A. (2014) Facts are more important than novelty: Replication in the education sciences. *Educational Researcher*. No. 43(6). P. 304-316.
- McDermott R.P., & Pea R. D. (2020) Learning "how to mean": Embodiment in cultural practices. In N. S. Nasir, C. D. Lee, R. D. Pea, & M. McKinney de Royston (Eds.), *Handbook of the cultural foundations of learning* (pp. 99-118). Routledge.
- Merriam-Webster. (n.d.). Merriam-Webster.com dictionary. Retrieved June 15, 2021, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/relevance> Merriam-Webster, nd.
- Nzinga K., Rapp D.N., Leatherwood C., Easterday M., Rogers L.O., Gallagher N., & Medin D.L. (2018) Should social scientists be distanced from or engaged with the people they study? *Proceedings of the National Academy of Sciences*. No. 115(45). P. 11435-11441.
- Pashler H., McDaniel M., Rohrer D., & Bjork R. (2008) Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*. No. 9(3). P. 105-119.
- Roth W.-M. (2018) The invisible subject in educational science. *Journal of Curriculum Studies*, 50(3). P. 315-332.
- Sfard A. (2008) *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. Cambridge University Press
- Star S. L. (2010) This is not a boundary object: Reflections on the origin of a concept. *Science, Technology & Human Values*. No. 35(5). P. 601-617.
- Vanderlinde R., & Van Braak J. (2010) The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*. No. 36(2). P. 299-316.

Vulperhorst J.P., van der Rijs R.M., & Akkerman S.F. (2020) Dynamics in higher education choice: weighing one's multiple interests in light of available programmes. Higher Education. No. 79(6). P. 1001-1021.
Vygotsky L.S. (1980) Mind in society: The development of

higher psychological processes. Harvard University Press.
WinchC. (2001) Accountability and relevance in educational research. Journal of Philosophy of Education. No. 35(3). P. 443-459.

Информация об авторе

Анатолий Сергеевич Колесников, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры истории философии, Санкт-Петербургский государственный университет, Институт философии, 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская набережная, 7–9, Россия, kolesnikov1940@yandex.ru

Вклад автора

Анатолий Сергеевич Колесников выполнил исследовательскую работу, на основании полученных результатов провел обобщение, подготовил рукопись к печати.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Информация о статье

Статья поступила в редакцию 15.08.2021; одобрена после рецензирования 28.08.2021; принята к публикации 01.09.2021.

Information about the author

Anatoly S. Kolesnikov, Dr. Sci. (Philosophy), Professor of History of Philosophy Department, St. Petersburg State University, Institute of Philosophy, 7/9, Universitetskaya Embankment. St. Petersburg, 199034, Russia, kolesnikov1940@yandex

Contribution of the author

Anatoly S. Kolesnikov performed the research, made a generalization on the basis of the results obtained and prepared the copyright for publication.

Conflict of interests

The author declares no conflicts of interests.

The final manuscript has been read and approved by the author.

Information about the article

The article was submitted 15.08.2021; approved after reviewing 28.08.2021; accepted for publication 01.09.2021.