

**Михаил Алексеевич Юрченко,
Анастасия Валерьевна Главатских,
Светлана Леонидовна Мишланова,
г. Пермь**

**Терминология научного исследования проблем языкового образования:
материалы к дискуссии**

В статье проанализированы ключевые термины методологии научного исследования в сфере обучения иностранным языкам, включая «педагогический эксперимент», «опытное обучение» и ряд смежных терминов, связанных с апробацией материалов исследования. Особое внимание уделяется проблеме номинации эмпирических методов научно-исследовательской педагогической деятельности. Актуальность исследования характеризуется отсутствием единства в трактовке данных категорий в современном дискурсе языкового образования, что требует теоретического переосмысления и уточнения дефиниций. Выполнен сопоставительный анализ представленных в научной литературе классификаций терминов, а также составлена таблица их соотношения. Верификация употребительности терминов в динамике выполнена с использованием сервиса Google Ngram. Выявлены основные противоречия в интерпретации данных терминов и определены перспективы унификации терминологического аппарата методологии исследования в сфере педагогического образования.

Ключевые слова: методология педагогического исследования, педагогический эксперимент, опытное обучение, апробация научного исследования, методика обучения иностранным языкам.

**Mikhail Alekseevich Yurchenko,
Anastasia Valerevna Glavatskikh,
Svetlana Leonidovna Mishlanova**
Perm

Terminology of scientific research on problems of language education: materials for discussion

The article analyzes key terminology used in the methodology of scientific research in the field of foreign language education, including “pedagogical experiment”, “experimental learning” and a number of related terms associated with the testing of research materials. Special attention is given to the problem of naming empirical methods in pedagogical research activities. The relevance of the study is determined by the lack of consensus in interpreting these categories within contemporary language education discourse, which calls for theoretical reconsideration and clarification of definitions. A comparative analysis of term classifications presented in scientific literature has been conducted, and a table illustrating their correlations has been compiled. The verification of term usage dynamics was carried out using the Google Ngram service. The study reveals key inconsistencies in the interpretation of these terms and identifies prospects for unifying the terminological framework of research methodology in the field of pedagogical education.

Keywords: methodology of pedagogical research, pedagogical experiment, experimental learning, research testing, methods of foreign language teaching.

Введение. Методология научного исследования в области лингвообразования включает себя разнообразие теоретических и эмпирических методов, которые обуславливают дизайн научного поиска исследователя. Несмотря на достаточное количество литературы по определению основного инструментария исследовательской деятельности в обучении иностранным языкам, наблюдается несогласованность и недостаточная дифференциация между основополагающими терминами научно-педагогического исследования. Речь идет о терминах «педагогический эксперимент», «опытное обучение», «экспериментальное обучение», «пилотный эксперимент» и «пробное обучение», как схожих и в то же время различных методов апробации разработанного материала на основе сформулированных теоретических положений. Отсутствие единогласия при подходе к определению данных терминов и понятий в

методологическом дискурсе преподавания иностранных языков является, по нашему мнению, важной и актуальной проблемой требующей уточнения и обсуждения. Конкретизация ключевых составляющих научно-педагогического исследования определяет успешность исследовательской деятельности с эффективным использованием совокупности научно-методических знаний для конструирования и оценки процесса подтверждения выдвинутой гипотезы, установления объективности её положений средствами опытно-экспериментального обучения.

В настоящее время подчеркивается противоречие в отношениях между педагогической наукой и педагогической практикой: необходимо обратить внимание на повышение эффективности педагогических исследований и «включение опыта поиска, понимания и применения научно-

педагогического знания, опыта проведения исследований и использования их результатов в содержании педагогического образования» [11, С. 65-66]. Особо отмечается проблема умения исследователей планировать и проводить эксперимент при отсутствии достаточной точности и ясности в терминологическом аппарате методологии научного исследования и науки в целом [9, С. 103, 107]. На этапе реализации диссертационных исследований после утверждения новой номенклатуры научных специальностей, а в частности специальности 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования», ведущая роль отдается созданию действенной и согласованной системы методологии с упорядоченной структурой [6, С. 42, 45]. В современных условиях обновления системы образования для продуктивного развития профессиональной педагогики современной России именно педагогический эксперимент выступает в роли ведущего исследовательского метода [7, С. 99], а значит требуется четкая унифицированная формулировка основных терминов, связанных с данным методом исследования.

Актуальность настоящего исследования обусловлена потребностью в научно обоснованной дифференциации ключевых эмпирических методов апробации педагогических гипотез и упорядоченности использующихся при этом терминов.

Противоречие между многообразием трактовок терминов, применяемых в практической части педагогических исследований, и потребностью в четкой и унифицированной методологической базе для организации и оценки опытно-экспериментальной деятельности в обучении иностранным языкам определяет проблему данного исследования. Она заключается в определении различий и научном обосновании сущностных характеристик терминов «педагогический эксперимент» и «опытное обучение», а также уточнении их дидактических функций и методологических параметров. Проблема, затрагиваемая в статье, носит дискуссионный характер, и рассматривается в компаративном ключе для выявления основных точек бифуркации, необходимых обсуждения и уточнения материала.

Научная новизна заключается в попытке компаративного описания терминологии опытно-экспериментальных методов в лингвообразовании с целью систематизации и разграничения их понятийных границ и содержательных особенностей.

Теоретическая значимость состоит в обосновании и уточнении ключевых методологических понятий, что способствует развитию теории научно-педагогического

исследования и совершенствованию ее категориального аппарата. Практическая значимость заключается в возможности применения полученных результатов для повышения качества проектирования, проведения и оценки опытно-экспериментальных исследований в обучении иностранным языкам, а также в совершенствовании подготовки педагогов-исследователей и методологического обеспечения образовательных программ.

Исследовательская часть. Цель настоящего исследования заключается в попытке систематизации понятийного аппарата эмпирических методов научно-педагогического исследования в области лингвообразования посредством компаративного анализа терминов «педагогический эксперимент» и «опытное обучение» для выявления их различий, точек пересечения, ключевых характеристик с целью повышения методологической согласованности и эффективности научно-педагогической практики в обучении иностранным языкам.

Основным методом исследования послужил теоретический обзор и сравнительный анализ классических и современных научных трудов, рассматривающих и классифицирующих термины «педагогический эксперимент», «опытное обучение» и ряд других в рамках отечественной методики обучения иностранным языкам. Для эмпирической верификации частотности использования исследуемых терминов в научном дискурсе применялся метод количественно-статистического анализа с использованием поискового онлайн-сервиса Ngram Viewer.

Современное определение эксперимента в лингвообразовательных исследованиях в целом и педагогического эксперимента в частности приводит Н.Л. Галеева. Автор называет эксперимент методом исследования, который предполагает «активное и целенаправленное вмешательство в протекание изучаемого процесса, соответствующее изменение исследуемого объекта или его воспроизведение в специально созданных и контролируемых условиях, определяемых целями эксперимента» [2, С. 80]. Педагогический эксперимент – «это научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях» [2, С. 80]; он проводится «с целью установления причинно-следственных связей в педагогических явлениях», для него характерно «воздействие исследователя на изучаемый объект и фиксирование изменений в результате этого воздействия» [2, С. 74-75]. В других современных работах педагогический эксперимент также называют системой организации педагогического процесса, которая направлена «на открытие нового

педагогического знания, проверку заранее разработанных научных предположений, достоверности педагогических гипотез и их обоснования» [7, С. 102].

Содержание того, что может проверять в обучении педагогический эксперимент и давать в качестве конечного результата, неоднородно. В сферу исследования путем такого эксперимента входят: «разработка концепций обучения, воспитания, образования; определение закономерностей учебно-воспитательного процесса; учет условий формирования и развития личности; выявление факторов, влияющих на эффективность усвоения знаний; постановка новых педагогических проблем; подтверждение или опровержение гипотез; разработка классификаций; анализ передового опыта обучения, воспитания и т.д.» [2, С. 84].

Несколько иной взгляд на терминологию представлен работах, в которых эксперимент противопоставляется опытному обучению. В определении педагогического эксперимента преимущественно используется термин «экспериментальное обучение», которое автор идентифицирует с основным компонентом эксперимента. Это «обучение в соответствии с гипотезой, целями и задачами исследования, которое может проводиться в естественных и лабораторных (специальных) условиях» [3, С. 101]. Экспериментальное обучение, по определению Н.Д. Гальской, призвано исследовать нерешенные и спорные теоретические вопросы. Подобное обучение должно быть обусловлено жесткими программными рамками, научная объективность его результатов обеспечивается строгими требованиями с учетом всех варьируемых и не варьируемых условий и последующим глубоким качественным и количественным анализом результатов, полученных объективными способами проверки [3, С. 101]. Фиксация хода и результатов эксперимента предполагает обязательное условие проведения «срезов» – предэкспериментального, текущего, постэкспериментального и отсроченного. Срезы «проводятся для выявления сдвига, который происходит (или не происходит) в результате экспериментального обучения» [3, С. 102].

По-видимому, при дифференциации эксперимента и экспериментального обучения Н.Д. Гальская опирается на определение терминов эксперимента Э.А. Штульмана (подход которого к проблеме мы подробнее проанализируем ниже) и соглашается с ним в определении опытного обучения, но в то же вводит термин «экспериментальное обучение». Соотношение экспериментального обучения и эксперимента автор не затрагивает. Отсюда закономерно возникает вопрос: если экспериментальное обучение это всего лишь

компонент эксперимента, как понятия более цельного и крупного, а значит и более основательного долгого процесса, то каковы все остальные элементы эксперимента и что тогда происходит на этапах, когда часть экспериментального обучения уже была завершена? По нашему мнению, в работе Н.Д. Гальской термин «экспериментальное обучение» используется как синонимичный термину «педагогический (методический) эксперимент».

В этой же работе разведены понятия экспериментального и опытного обучения. Опытное обучение, в отличие от экспериментального, преследует совершенно другие цели – оно «служит целям проверки разработанной и экспериментально проверенной методики именно в массовом опыте», выступает средством внедрения ранее экспериментально апробированной методики в массовую практику обучения иностранного языка в школе или вузе [3, С. 104]. Данная цель предъявляет к опытному обучению иные требования: по-другому организованное наблюдение и контроль, разное количество школ и учителей, «большое число классов в разных регионах и участие учителей разной квалификации, работающих в различных условиях» [3, С. 104].

Однако мы сталкиваемся с проблемой определения содержания понятий, которую можно сформулировать следующим вопросом: какое количество классов (групп) и школ считать массовым? Чем данная «массовость» апробации определяется? Эксперимент традиционно ассоциируется с небольшим количеством участников (как указывает Н.Л. Галеева – «до 30 человек и больше» [2, С. 83]). Каково число участников, необходимых для успешности такого опытного обучения? В рассмотренных ранее работах критерии определения «массовости» не приводится.

В то же время в подавляющем количестве исследовательских работ и диссертаций метод опытного обучения используют не как связанный с проверкой методики в массовом опыте, а лишь как тот, который не предусматривает создания контрольных групп для проводимого экспериментального обучения по разработанной программе с новым приемом, методом, средством и т.п. Количество участников такого опытного обучения бывает и ровно 30, и 50, и 100 человек, отсутствует системность использования такого метода и его параметров, не наблюдается конкретики в его критериях и организации. Данная трактовка и использование опытного обучения является некой негласной конвенцией, которая не была конкретизирована и не имеет четкого определения в исследовательском дискурсе.

Если принять положение, что материалы, разработанные для проверки гипотезы, апробируются путем эксперимента, а затем массово внедряются в практику преподавания путем организации опытного обучения [3], то под экспериментом следует тогда понимать лишь проверку гипотезы и эффективность использования новой методики (и т.д.), а процесс апробации как таковой специфичен именно для опытного обучения с массовой практикой и внедрением.

Следующим важным шагом в определении разновидностей педагогического эксперимента как такового представляется разночтение и разногласие в его классификациях и определении его этапов (стадий). К наиболее распространенным в педагогических исследованиях относят такие виды эксперимента, как констатирующий, формирующий, контролирующий и сравнительный [2, С. 82]. Ход первого обусловлен выявлением тенденций в существующей педагогической практике, определением исходных данных о состоянии исследуемого объекта (процесса), причинах этого состояния и начального уровня сформированности проверяемых качеств и т.д. Затем при формирующем эксперименте происходит «введение нового фактора и определяется эффективность его применения через сравнение результатов экспериментальной и контрольных групп». Третий этап, контролирующий, строится на определении полученного уровня сформированности проверяемого качества через определенный промежуток времени. И, наконец, сравнительный эксперимент, при котором сравниваются полученные результаты в контрольной и экспериментальной группах [2, С. 83].

А.А. Богатов и Ю.А. Богатова говорят о трех, а не четырех, основных этапах эксперимента и выделяют подготовительный (выдвижение и обоснование гипотезы), организационный (само проведение эксперимента) и итоговый эксперимент (контроль, оценка и анализ полученных результатов) [1, С. 77]. Исследователь Т.И. Руднева утверждает, что педагогический эксперимент «содержит этапы: диагностический; организационный; практический; обобщающий; внедрение (распространение полученных закономерностей в педагогической практике)» [10, С. 176].

Из подобного подхода закономерно можно поставить под вопрос целесообразность существования отдельного констатирующего (или подготовительного) эксперимента, который по своей сути представляет собой лишь доэкспериментальный этап, полностью

предшествующий эксперименту как таковому и по сути определяющий лишь предварительные исходные параметры, характеристики и измерения исследования, необходимые для проведения непосредственного эксперимента. Например, отмечается, что констатирующий эксперимент «проводится с целью уточнения состояния и свойств предмета исследования», «вносит существенные изменения в гипотезу исследования» [9, С. 104], в ходе такого эксперимента «изучаются вопросы педагогической теории и практики, реально существующие в жизни, для выявления положительных и отрицательных сторон изучаемой проблемы» [7, С. 99]. Стоит ли в таком случае называть подобную стадию экспериментом и есть ли смысл вообще называть все вышеперечисленные виды эксперимента именно словом «эксперимент», а не считать их всего лишь стадией экспериментального процесса? Представляется важным различать вид эксперимента и его отдельный этап и не называть второе первым.

В попытке найти основу для сравнения представленных ранее терминов, проведем ретроспективный экскурс в методологии научного исследования проблем лингводидактики.

Широко используемое определение методического эксперимента было сформулировано Э.А. Штульманом: «Методический эксперимент – это комплексный многокомпонентный метод проверки гипотезы, представляющий собой иерархически организованный системный процесс, ядром которого является достаточно строго контролируемое обучение данному предмету» [15, С. 8]. Такое определение характеризует «методический эксперимент как научно поставленный опыт в области обучения ИЯ по исследуемой проблеме при специально созданных и контролируемых исследователем условиях, целью которого является получение фактов для проверки выдвинутой гипотезы и сформулированных теоретических положений» [3, С. 100]. Примечательно, что здесь мы снова встречаемся с определением педагогического (методического) эксперимента через «опыт». Термин «опыт» в контексте определения термина «эксперимент» еще более стирает различие между ним и опытным обучением, внося неоднозначность сложный характер взаимоотношений данных терминов, порождая дополнительные трудности для исследователя, который определяет и строит дизайн практической проверки своей гипотезы и производит отбор необходимых эмпирических методов.

Как известно, Э.А. Штульман обозначает следующие виды методического эксперимента:

- 1) в зависимости от цели исследования –

разведочный (предварительный) и базовый (проверочный, основной); 2) в зависимости от содержания исследования – собственно методический эксперимент (проверка приемов, методов и систем преподавания) и учебный эксперимент (эксперимент, «проверяющий то или иное расположение учебного материала, качество той или иной программы, учебного пособия и т.п. мы называем учебным» [15, С. 31]). По признаку условий организации автор подразделяет естественные и лабораторные эксперименты, а в зависимости от методики проведения – традиционные и перекрестные. Традиционный эксперимент подразумевает неизменность экспериментальной и контрольной групп в течение всего хода эксперимента. Перекрестный эксперимент считается, если в его процессе группы взаимно меняются [15]. Однако А.А. Миролюбов деление экспериментов по содержанию на методический и учебный, считал необязательным, поскольку суть любого эксперимента состоит в проверке гипотезы, будь то метод, прием, материал, его расположение и т.д. [8, С. 21]. По его мнению, отдельно рассматриваемый педагогический (методический, учебный) эксперимент в преподавании иностранных языков не нуждается в большей конкретизации, когда дело касается содержания проверяемой гипотезы: эксперимент проводится в рамках методики, а значит, является и учебным, и методическим по определению [8].

В определении методического эксперимента, представленного в работах П.Б. Гурвича, подчеркивается, что речь идет о процессе, организованной для решения методических проблем совместная деятельность испытуемых и экспериментатора. Автором выделяются признаки методического эксперимента: «1) точная ограниченность во времени; 2) наличие предварительно сформулированных гипотез; 3) план и организационная структура, адекватная выдвинутым гипотезам; 4) возможность изолированного учета методического воздействия исследуемого фактора; 5) измерение исходного и заключительного состояния релевантных для проблемы исследования знаний, умений и навыков испытуемых по критериям, соответствующим специфике рассматриваемой проблемы и цели эксперимента» [5, С. 40]. Кроме того, диагностика определяется как отдельный вид методического эксперимента, а не относится к отдельному виду контрольных измерений.

В качестве критериев для классификации экспериментов П.Б. Гурвич выдвигает: 1) соотнесенность экспериментов с фазами исследования (диагностирующий, разведывательный, основной эксперимент); 2) количество гипотез и вариантов

(вертикальный и горизонтальный эксперимент); 3) степень приближения к естественным условиям обучения (лабораторный (искусственный) и естественный эксперимент). В соответствии с четвертым критерием, «степень предопределенности реализации плана исследования», автор дифференцирует открытый эксперимент (в процессе проведения вносятся изменения и дополнения) и закрытый (в ходе эксперимента дополнения и изменения не вносятся) [5, С. 34].

Обратим особое внимание на то, что П.Б. Гурвич характеризует вертикальный эксперимент как такой, результаты которого определяются «на базе одной и той же группы испытуемых путем сравнения данных до начала эксперимента и по его завершению» по истечению определенного промежутка времени; горизонтальный эксперимент предполагает сравнение результатов разных групп [1, С. 78; 5]. Нам представляется важным отметить, что подобное различие похоже на то, каким образом в современной методологии негласно принято отличать педагогический эксперимент от опытного обучения – путем использования критерия наличия (в эксперименте) и отсутствия (в опытном обучении) контрольной группы испытуемых.

В то же время А.А. Миролюбов высказывает мнение, что каждая гипотеза для своей проверки требует свой эксперимент и, если сравнение полученных результатов отсутствует (т.е. нет контрольной группы), «то никакого эксперимента быть не может» [8, С. 22]. Данная позиция упрощает задачу отделить эксперимент от не-эксперимента (в нашем случае, опытного обучения) на основе одного простого признака.

Отметим замечание А.А. Миролюбова по поводу диагностирующего эксперимента, который представляет собой лишь «педагогический срез с целью диагностики состояния и уровня умений и навыков в определенный момент» [8, С. 22]. Исходя из этого, возникает вопрос о том, как стоит истолковывать многоэтапность эксперимента: считать ли диагностирующий (констатирующий) и контрольный этапы лишь стадиями эксперимента (и, как предлагает А.А. Миролюбов, называть их педагогическими срезами) или его отдельными видами, как их часто обозначают в дизайнах современных научно-педагогических исследований?

А.А. Миролюбов относит к основным эмпирическим методам исследования эксперимент и опытное обучение, к сопроводительным – целенаправленное наблюдение, к дополнительным – педагогические срезы [8, С. 20]. Сам эксперимент А.А. Миролюбов предлагает классифицировать по двум критериям: 1) по цели проведения эксперимента –

разведывательный и основной (базовый); 2) по условию проведения – лабораторный эксперимент и опытное обучение: что в одном, что в другом для проверки гипотезы исследования задействуют как контрольную, так и экспериментальную группы. Отметим одно противоречие, которое заметно в данной классификации и подходе к методам: опытное обучение здесь выступает как видом эксперимента, так и отдельным методом педагогического исследования одновременно. Причем опытное обучение противоположно лабораторному эксперименту по условиям проведения, т.е. в таком случае также представляет собой не что иное, как естественный эксперимент.

Разведывательный эксперимент «подразумевает проверку доступности предлагаемых приемов, их допустимость, если рекомендуется что-то абсолютно новое для учащихся» [8, С. 22]. Такой эксперимент призван определить предварительные условия до начала хода собственно основного эксперимента – например, убедиться в том, что грядущая деятельность по экспериментальному применению разработанных материалов или необычных приемов не несёт ущерба обучаемым. Сам же «основной или базовый эксперимент призван дать ответ на выдвинутую гипотезу» [8, С. 22] и следует за разведывательным.

А.А. Миролюбов также описал основные направления того, как опытное обучение может использоваться в качестве метода исследования. По его мнению, опытное обучение задействуется, в первую очередь, когда «в практике методических исследований экспериментированию подлежат методические разработки целых тем, отдельные параграфы учебников и другие учебные материалы в условиях широкого выбора учебных средств, позволяющих учителю определить те из них, которые отвечают конкретным условиям обучения», т.е. «проверяется ряд факторов, влияющих на эффективность всей системы обучения: порядок расположения материала, приемы обучения, упражнения» [8, С. 24]. В соответствии с этим опытное обучение также называется автором экспериментальным (что порождает дополнительную неопределенность в терминах, поскольку, например, Н.Д. Гальскова понимает экспериментальное обучение иначе и рассматривает его, в сущности, как синоним педагогического (методического) эксперимента). Проведение чистого эксперимента невозможно из-за разнообразия варьируемых условий, а гипотеза подлежит расширению с разработкой системы обучения с включением всех факторов, «которые, по мысли экспериментатора, будут содействовать эффективности предполагаемого методического решения» [8, С. 24]. Такое

опытное обучение предполагает наличие экспериментальной и контрольных групп, разработку материалов предэкспериментального и послеэкспериментального срезов, как и при организации эксперимента [8, С. 25]. Кроме того, опытное обучение со своей «расширенной» полифакторной гипотезой (по А.А. Миролюбову) должно организовать экспериментальное обучение, нацеленное на проверку сразу целого ряда вопросов, носить комплексный, синтетический характер. Однако многофакторность педагогического эксперимента не всегда принимается современными исследователями, иногда воспринимается как некорректная формулировка для экспериментальных гипотез [13, С. 72]. Согласимся, что в ходе эксперимента исследователь может сознательно изменять ход исследования путем внедрения в него нового фактора или факторов (независимой переменной или экспериментального фактора). Подобные факторы также берутся в полное внимание исследования и подлежат описанию и мониторингу [2, С. 84].

Вернемся к тому, как А.А. Миролюбов определял применение опытного обучения. Второе направление его использования, по мнению автора, связано с выявлением «доступности предлагаемых методических решений в массовой практике преподавания иностранных языков» [8, С. 25]. Проведенный эксперимент предоставляет по итогу некие результаты, которые показали высокий уровень, но делать вывод об эффективности новой технологии или разработанных материалов рано, поскольку данные были получены лишь в условии эксперимента и объяснить их высокую результативность можно талантом исследователя-экспериментатора. Опытное обучение в таком случае призвано провести «обкатку» новой технологии после успешно завершенного эксперимента и организовать апробацию ранее экспериментально примененного материала уже в массовом опыте и практике у различных преподавателей. Контрольные классы не задействуются, проводится целенаправленное наблюдение лишь за взятыми экспериментальными группами, чтобы получить дополнительные данные о времени, затрачиваемом на занятиях, о затруднениях и ошибках испытуемых. По завершению проводится заключительный педагогический срез, результаты определяются и сравниваются по вертикали «(разница между пред- и послеэкспериментальными срезами) и горизонтально (разница между данными заключительного среза в экспериментальных и контрольных группах)» [8, С. 25]. Поскольку автор ранее утверждал, что контрольные классы и группы в опытном обучении подобного типа не предусматриваются, предположим, что речь

идет о данных контрольных групп, полученных еще на стадии эксперимента, который предшествовал опытному обучению. Таким образом, мы вновь приходим к пониманию опытного обучения как некоего метода организации массового апробирования экспериментального материала, о чем уже писали ранее, но тогда возникает вопрос определения критериев подобной «массовости» – есть ли минимальный или максимальный предел у подобной массовой апробации? А.А. Миролюбов говорит об одном-двух классах, затем о двух-трех экспериментальных группах, но не тоже конкретизирует числа участников подобного опытного обучения, не приводит четко обозначенных параметров того, что именно делает такое опытное обучение «массовым».

В рамках данного исследования дополнительно рассмотрим иные термины, используемые в научно-исследовательском дискурсе. Такие термины, как «пробное обучение» и «лингводидактический эксперимент», также используются учеными при апробации материалов исследований. Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий определяют «пробное обучение» как «исследование, построенное в значительной мере на эрудции и педагогической интуиции, в результате которого подтверждается или отвергается выдвинутое и первично обоснованное предположение, направленное на усовершенствование фрагмента процесса обучения иностранному языку» [4; 12]. Определение термина «лингводидактический эксперимент» дает И.Е. Шкабара, описывая его как «научно поставленный опыт обучения иностранному языку с целью выявить, определить и обосновать закономерности построения процесса взаимодействия преподавания языка и изучения языка для определения нового, более эффективного решения проблемы овладения языком в учебных условиях» [14, С. 3].

Как очевидно из вышеизложенного анализа различных наиболее обоснованных и известных определений и классификаций эмпирических методов исследования в обучении иностранным языкам, и Э.А. Штульман, и П.Б. Гурвич, и А.А. Миролюбов в своих исследованиях имеют сходные позиции. В своих классификациях они все выделяют разведывательный (разведочный, предварительный) вид эксперимента, а также соглашаются в различии естественного и лабораторного видов эксперимента в методике обучения, однако ощущения того, что создана единая непротиворечивая классификация, не возникает. Возможно, причиной тому является отсутствие унифицированной терминологии. Напомним, что ранее выше мы уже говорили об этом и приводили пример, что

разведывательный эксперимент также называется констатирующим (или является лишь констатирующим этапом, стадией), а также выделяется в отдельный вид, поскольку, по сути, представляет собой доэкспериментальную часть (предэкспериментальный этап) исследования.

Обобщая приведенные выше анализ и ретроспективу, можно интерпретировать соотношение педагогического эксперимента и опытного обучения следующим образом для попытки объяснения подхода к систематизации данных терминов. Проводимое научно-педагогическое исследования исследование должно в любом случае включать в себя эксперимент (будь то лабораторный или естественный, или и тот, и другой). Подобный эксперимент послужит доказательством того, что новый фактор (разработанная методика и т.д.) служит построению обучения более эффективным образом по сравнению с традиционным процессом. Следующий шаг – это опытное обучение, которое тогда выступит методом применения данной ранее экспериментально проверенной методики уже в массовом опыте и практике, в её «широком» использовании (в плане местоположения, количества участников, учреждений и т.д.). Опытное обучение, таким образом, будет обладать своей собственной областью применения и будет призвано выявить дополнительные условия и факторы эффективности нового разработанного материала, методики (такие как, например, региональные или гендерные различия его применения в массовой практике и апробации). Продуктом такого опытного обучения могут стать данные наблюдений и составленные на их основе рекомендации, которые уточняют и описывают где и при каких условиях новая методика показывает наиболее высокие результаты и доказывает свою массовую эффективность.

Другой возможный взгляд на дизайн лингводидактического исследования, конкретизирующий взаимоотношение педагогического эксперимента и опытного обучения, может заключаться в понимании лишь лабораторного эксперимента как того, который считается собственно экспериментом как таковым. Подобный эксперимент тогда является и разведывательным, и непосредственным экспериментом одновременно, в ходе его в лабораторных условиях производится проверка нового фактора (методики). По его итогу затем наступает время проводить еще один, уже основной эксперимент, призванный апробировать экспериментальный материал на этот раз в естественных условиях, и в ограниченном, и в массовом опыте, т.е. объединяя естественный эксперимент и опытное

обучение, как взаимозаменяемые. Также возможно, если необходимо, дифференцировать подобный основной эксперимент и разделить его на собственно основной (т.е. естественный, характеризующийся относительно малым количеством участников-испытуемых) и на опытное обучение (закономерным образом заключительная ступень проверки нового

фактора или методики именно в широкой массовой практике).

Выделенные нами потенциальные соотношения эксперимента и опытного обучения для выбора и построения дизайна и программы эмпирического части научно-педагогического исследования отражены в таблице.

Таблица 1.

Интерпретация соотношения эксперимента и опытного обучения в дизайне научно-педагогического исследований (на примере методики обучения иностранным языкам)

1	Лабораторный эксперимент	Естественный эксперимент	Опытное обучение
2		Педагогический эксперимент	Опытное обучение
3	Лабораторный эксперимент		Основной эксперимент
4	Разведывательный эксперимент	Основной эксперимент	Опытное обучение

Для верификации данных, полученных на основе анализа литературных источников, проведено провести исследование частотности употребления терминов «педагогической эксперимент», «лабораторный эксперимент», «естественный эксперимент», «основной эксперимент», «разведывательный эксперимент», «опытное обучение», «пилотное обучение» и «пробное обучение».

Для анализа частотности употребления данных терминов был применен современный метод анализа данных, в частности, поисковый онлайн-сервис Ngram. Этот метод предоставляет возможность строить графики частотности языковых единиц на массиве печатных источников Google Books. Результаты анализа позволили выделить те термины, которые наиболее часто используются в научной среде и считаются актуальными в контексте рассматриваемой области. Термины,

которые отсутствует в поисковом онлайн-сервисе Ngram, не отражены в графиках.

Для поиска были заданы следующие параметры: изучение источников на русском языке с 1900 года по 2022 включительно, параметр сглаживания графиков = 5. Функция сглаживания графиков (smoothing) позволяет увидеть общую тенденцию за случайными колебаниями частот: например, сглаживание в 5 лет усредняет частоту слова с учётом предшествующих и последующих 2,5 лет.

На графиках (рис. 1, рис. 2) отражена частотность употребления таких терминов как «педагогический эксперимент», «лабораторный эксперимент», «естественный эксперимент», «основной эксперимент», «разведывательный эксперимент», «пилотный эксперимент», что позволяет наглядно представить их популярность в научном сообществе и степень их распространенности в актуальных исследованиях.

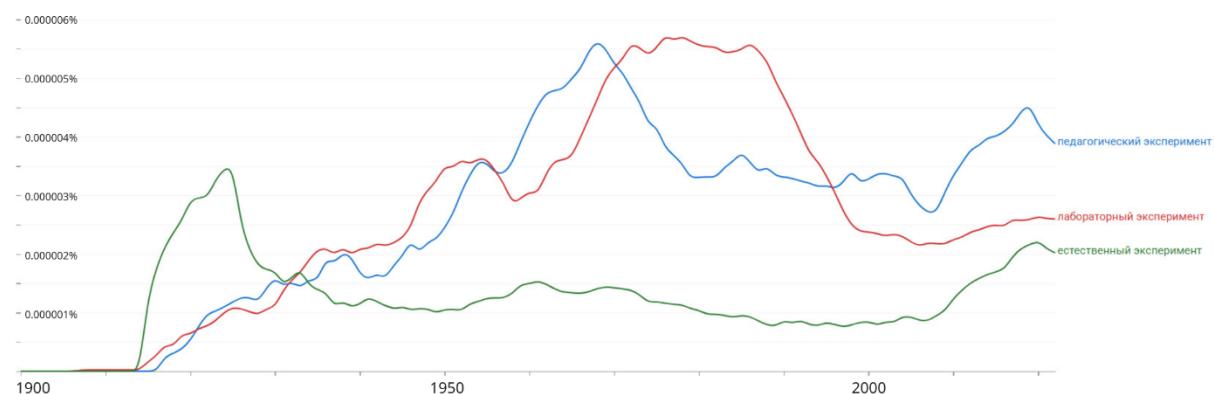


Рис. 1. Термины «педагогический эксперимент», «лабораторный эксперимент», «естественный эксперимент» в Ngram.

График (рис. 1) отображает изменения частоты употребления следующих терминов в русскоязычных текстах с 1900 по 2022 год: термин «педагогический эксперимент» (синий цвет) демонстрирует значительный рост

использования с серединой 20 века, достигая пика в конце 1960-х и продолжая сохранять высокий уровень в 21 веке. Термин «лабораторный эксперимент» (красный цвет) также имеет рост в 20 веке, но пик его

употребления приходится на период 1970–1990-е годы, что возможно связано с использованием термина в естественных, а не педагогических науках. После этого его частота значительно снижается. Употребление термина «естественный эксперимент» (зеленый цвет)

имеет наибольшую частотность употребления с 1910-х по 1930-е годы, а затем, на протяжении всего остального периода, имеет более низкую частоту использования, с небольшими колебаниями.

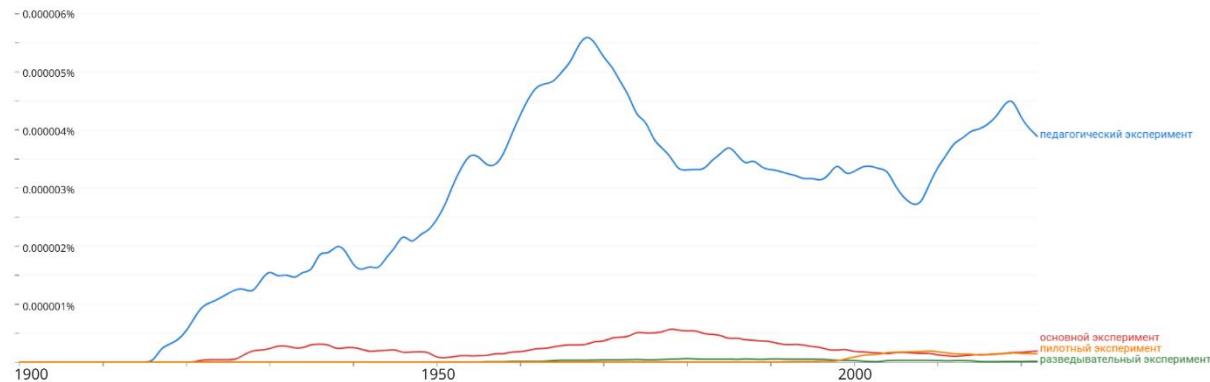


Рис. 2. Термины «педагогический эксперимент», «основной эксперимент», «разведывательный эксперимент», «пилотный эксперимент» в Ngram.

На графике (рис. 2) представлено использование следующих терминов: «педагогический эксперимент» (синий цвет) снова показывает самый значительный рост, как и на первом графике, с пиком в конце 20 – начале 21 века. Термин «Пилотный эксперимент» (оранжевый цвет) на протяжении всего периода остается на относительно низком уровне. Термин «Разведывательный эксперимент» (зеленый цвет) имеет низкую частоту употребления. Употребление термина

«Основной эксперимент» (красный цвет) достаточно распространено в середине 20 века, но не достигает таких значений, как «педагогический эксперимент».

Анализируя термины, которые были описаны в статье выше, представим график (рис. 3), иллюстрирующий динамику частоты употребления терминов «педагогический эксперимент», «учебный эксперимент» и «методический эксперимент» в русскоязычных текстах с 1900 по 2022 год.

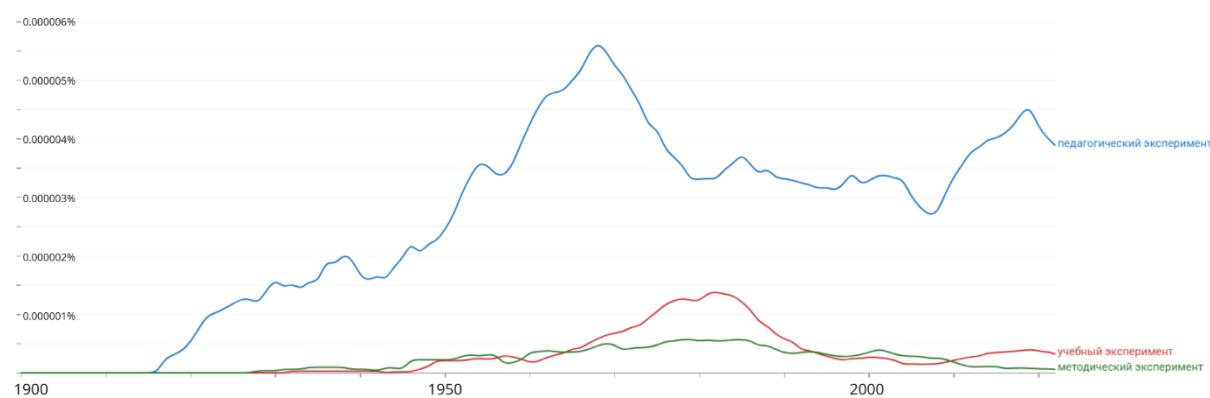


Рис. 3. Термины «педагогический эксперимент», «учебный эксперимент», «методический эксперимент» в Ngram.

Термин «педагогический эксперимент» (синий цвет) вновь значительно превосходит по частоте упоминаний остальные термины и демонстрирует выраженный рост с 1910-х годов, достигая пика примерно в конце 1960-х, затем снижается, переживая небольшие изменения, но остается на высоком уровне до 2022 года. Термины «учебный эксперимент» (зелёный цвет) и «методический эксперимент» (красный цвет) встречаются гораздо реже, однако частота их использования периодически

возрастает. Однако, после 1990-х годов частота использования обоих терминов слегка снижается и остается на низком уровне вплоть до 2020-х, что может свидетельствовать о выходе данных терминов из научного употребления.

Термин «педагогический эксперимент» на трех графиках демонстрирует доминирование среди всех терминов, его частота значительно увеличивается в конце 20 века и остается высокой в 21 веке. Остальные термины,

представленные на графиках, имеют низкие или умеренные значения с явным снижением использования после пика употребления. Таким образом, можно предположить, что термин «педагогический эксперимент» является основным в научных трудах.

Кроме того, было проанализировано использование терминов, связанных с обучением («опытное обучение», «пробное обучение»), и термина «педагогический эксперимент», как самого частотного в русскоязычных текстах с 1900 по 2022 год. На графике (рис. 4) отображена частота употребления этих терминов. Термин «педагогический эксперимент» (синий цвет)

был взят как самый употребляемый, со значительным ростом использования, начиная с середины 1910-х, с пиковым значением в конце 1960-х и устойчиво высоким уровнем в 21 веке. Термин «опытное обучение» (красный цвет) показывает небольшой рост в середине 20 века, но его использование остается относительно низким на протяжении всего периода. Термин «пробное обучение» (зеленый цвет) также имеет низкую частоту употребления. Его уровень растет в 2010–2020-х годах, но, как и «опытное обучение», он не достигает значительных уровней, что указывает на ограниченное распространение этого термина.

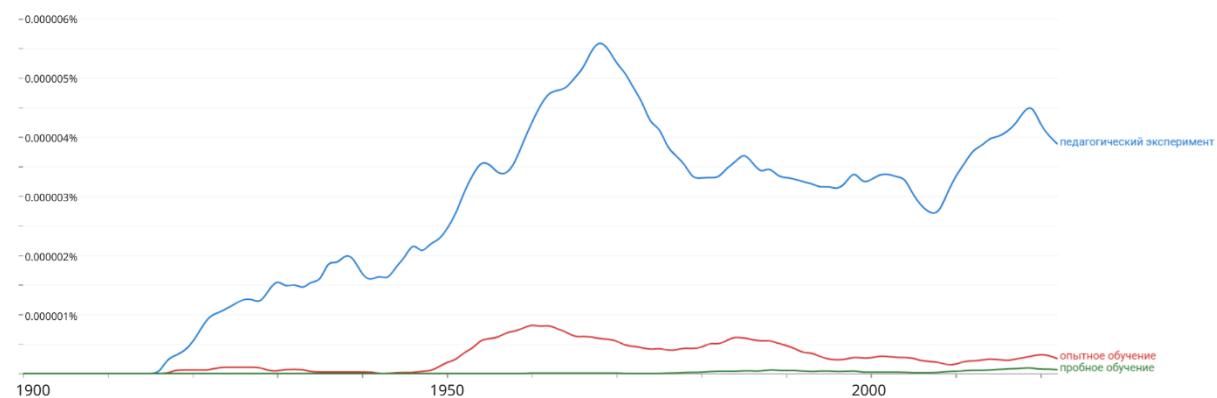


Рис. 4. Термины «педагогической эксперимент», «опытное обучение», «пробное обучение» в Ngram.

Рост использования термина «педагогический эксперимент» в середине XX века может быть связан с развитием педагогической науки, расширением образовательных исследований и усилением внимания к эмпирическим методам в педагогике. Более низкая частота употребления остальных терминов указывает на их менее значимую роль в дискурсе, возможно — как специфических методологических категорий, применяемых в отдельных областях науки.

Заключение. Результаты приведенного исследования свидетельствуют о необходимости унификации основополагающих терминов эмпирических методов научно-педагогического исследования. При этом важно понимать, как отличаются друг от друга процессы организации эксперимента (в разнообразии своих видов) и опытного обучения, поскольку нерешенность данного вопроса осложняет выбор подходящих терминов и четких дефиниций. Представленные в статье проблемы терминологии методологии

науки в области языкового образования, обуславливающие неоднозначность интерпретации и трактовки терминов, задают перспективы дальнейших исследований.

Очевидно, что одно из направлений таких исследований выходит за рамки лингвистического анализа, поскольку обращается к этическим аспектам употребления термина «эксперимент» в контексте образования. Несмотря на его широкое распространение в педагогическом дискурсе, у исследователей возникают вопросы: насколько корректно и этично использовать этот термин в контексте образования, не нуждается ли он в замене, когда речь идет о гуманистическом подходе к обучению. Перспективным становится согласование критериев и условий употребления термина «эксперимент» применительно к педагогическим исследованиям, а также поиск альтернативных терминов, соответствующих этическим требованиям современной академической среды.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Богатов, А.А. Организация апробации научного исследования в методике обучения иностранным языкам / А.А. Богатов, Ю.А. Богатова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. – 2020. – № 3. – С. 75–81.

**ВЕСТНИК ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. – 2025. – №4(68). – С. 320-331**

2. Галеева, Н.Л. Подготовка научно-педагогических кадров: разработка и представление диссертационного исследования: учебно-методическое пособие для магистрантов, аспирантов и соискателей / Н.Л. Галеева, О.П. Осипова, Е.В. Савенкова, О.А. Шклярова, И.Ю. Черникова ; под ред. проф. О.П. Осиповой. – Москва : МПГУ, 2022. – 266 с. – Текст : непосредственный.
3. Гальскова, Н.Д. Методологическая культура исследователя в лингвообразовательном научном поиске: Монография / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. – Москва : Прометей, 2023. – 210 с. – Текст : непосредственный.
4. Гез, Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий и А.А. Миролюбов. – Москва : Высшая школа, 1982. – 373 с. – Текст : непосредственный.
5. Гурвич, П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П.Б. Гурвич. – Владимир : Изд-во Владимирского педагогического института, 1980. – 103 с. – Текст : непосредственный.
6. Долинина, И.Г. Система и структура методологии диссертационных исследований в профессиональной педагогике / И.Г. Долинина. – Текст : электронный // Гуманизация образования. – 2023. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-i-struktura-metodologii-dissertatsionnyh-issledovaniy-v-professionalnoy-pedagogike> (дата обращения: 12.11.2025).
7. Куценосов, Е.В. Организация и проведение педагогических экспериментов, внедрение их результатов в образовательный процесс / Е.В. Куценосов. – Текст : электронный // Вестник военного образования. – 2025. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-i-provedenie-pedagogicheskikh-eksperimentov-vnedrenie-ih-rezultatov-v-obrazovatelnyy-protsess> (дата обращения: 12.11.2025).
8. Миролюбов, А.А. Методы исследования в методике обучения иностранным языкам / А.А. Миролюбов. – Текст : непосредственный // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – С. 19–26.
9. Полякова, Т.Н. Проблемы организации и содержания экспериментальной части педагогического исследования / Т.Н. Полякова. – Текст : электронный // Нижегородское образование. – 2018. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-organizatsii-i-soderzhaniya-eksperimentalnoy-chasti-pedagogicheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 12.11.2025).
10. Руднева, Т.И. Современная педагогическая наука: методологические проблемы / Т.И. Руднева. – Текст : непосредственный // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2025. – № 1(70). – С. 173–181.
11. Сериков, В.В. Методология педагогики: состояние и направления развития / В.В. Сериков. – Текст : электронный // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2020. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-pedagogiki-sostoyanie-i-napravleniya-razvitiya> (дата обращения: 12.11.2025).
12. Шамов, А.Н. Теория методики обучения иностранным языкам : краткий словарь метод. терминов / А.Н. Шамов, И.Е. Зуева. – Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2016. – 59 с. – Текст : непосредственный.
13. Шапкин, В.В. Еще раз о педагогическом эксперименте в научном исследовании / В.В. Шапкин. – Текст : электронный // Традиционное прикладное искусство и образование. – 2020. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/esche-raz-o-pedagogicheskem-eksperimente-v-nauchnom-issledovanii> (дата обращения: 12.11.2025).
14. Шкабара, И.Е. Лингводидактический эксперимент в обучении иностранному языку: условия организации и проведения / И.Е. Шкабара. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskiy-eksperiment-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-usloviya-organizatsii-i-provedeniya> (дата обращения: 12.11.2025).
15. Штульман, Э.А. Методический эксперимент в системе методов исследования / Э.А. Штульман. – Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1976. – 156 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Bogatov, A.A. and Bogatova, Yu.A. (2020), ‘The ways of organizing the approbation of scientific research in the foreign language teaching methodology’, *Actual Problems of German studies, Romanistics and Russian studies*, no. 3, pp. 75-81. (in Russian)
2. Galeeva, N.L., Osipova, O.P., Savenkova, E.V., Shkljarova, O.A. and Chernikova, I.Yu. (2022), *Training scientific and pedagogical personnel: developing and presenting a dissertation research: educational and methodological manual for master's students, postgraduate students and researchers*, Moscow: MSPU, 266 p. (in Russian)
3. Gal'skova, N.D. and Nikitenko, Z.N. (2023), *The Methodological Culture of a Researcher in Linguo-Educational Scientific Search: monograph*, Moscow: Prometheus, 210 p. (in Russian)
4. Gez, N.I., Lyakhovitskiy, M.V. and Miroljubov, A.A. (1982), *Methodology of Foreign Language Teaching in Secondary School: textbook*, Moscow: Vysshaya shkola (Higher School), 373 p. (in Russian)
5. Gurvich, P.B. (1980), *Theory and Practice of Experimentation in Foreign Language Teaching Methods*, Vladimir: Publishing House of Vladimir University, 103 p. (in Russian)
6. Dolinina, I.G. (2023), ‘System and structure of the dessert research methodology in professional pedagogy’, *Humanization of Education* [online], no. 2, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-i-struktura-metodologii-dissertatsionnyh-issledovaniy-v-professionalnoy-pedagogike> [Accessed 12.11.2025]. (in Russian)

JOURNAL OF SHADRINSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY, 2025, no 4(68), pp. 320-331

7. Kutsenosov, E.V. (2025), 'Organization and conducting of pedagogical experiments, implementation of their results in the educational process', *Bulletin of Military Education* [online], no. 2, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-i-provedenie-pedagogicheskikh-eksperimentov-vnedrenie-ih-rezultatov-v-obrazovatelnyy-protsess> [Accessed 12.11.2025]. (in Russian)
8. Miroljubov, A.A. (2010), *Research Methods in the Methodology of Foreign Language Teaching*, Foreign Language Teaching Methodology: Traditions and Modernity, Ochninsk: Title, pp.16-26. (in Russian)
9. Poljakova, T.N. (2018), 'The problems of organizing and containing the experimental part of the pedagogical research', *Education in Nizhny Novgorod* [online], no. 3, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-organizatsii-i-soderzhaniya-eksperimentalnoy-chasti-pedagogicheskogo-issledovaniya> [Accessed 12.11.2025]. (in Russian)
10. Rudneva, T. I. (2025), 'Modern Pedagogical Science: Methodological Problems', *Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, no. 1(70), pp. 173–181. (in Russian)
11. Serikov, V.V. (2020), 'Methodology in pedagogy: current state and development trends', *Innovative projects and programs in education* [online], no. 4, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-pedagogiki-sostoyanie-i-napravleniya-razvitiya> [Accessed 12.11.2025]. (in Russian)
12. Shamov, A.N. and Zueva, I.E. (2016), *Theory of Methods for Teaching Foreign Languages. A Brief Dictionary of Methodological Terms*, Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod Institute of Education Development, 59 p. (in Russian)
13. Shapkin, V.V. (2020), 'Once again about pedagogical experiment in scientific research', *Traditional applied arts and education* [online], no. 4, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/esche-raz-o-pedagogicheskem-eksperimente-v-nauchnom-issledovanii> [Accessed 12.11.2025]. (in Russian)
14. Shkabara, I.E. (2019), 'Linguo-didactics experiment in foreign language teaching: conditions of organization and implementation', *World of Science. Pedagogy and psychology* [online], no. 3, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskiy-eksperiment-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-usloviya-organizatsii-i-provedeniya> [Accessed 12.11.2025]. (in Russian)
15. Shtul'man, Je.A. (1976), *Methodological experiment in the system of research methods*, Voronezh: Publishing House of Voronezh State University, 156 p. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

М.А. Юрченко, аспирант, преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации, ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Пермь, Россия, e-mail: michael.urchenko@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0002-1367-2979.

А.В. Главатских, аспирант, старший преподаватель кафедры лингводидактики, ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Пермь, Россия, e-mail: nastyaglav@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1898-3431.

С.Л. Мишланова, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой лингводидактики, ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Пермь, Россия, e-mail: mishlanovas@mail.ru, ORCID ID: 0000-0003-3332-9753.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

M.A. Yurchenko, Graduate Student, Lecturer, Department of English Language and Intercultural Communication, Perm State University, Perm, Russia, e-mail: michael.urchenko@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0002-1367-2979.

A.V. Glavatskikh, Graduate Student, Senior Lecturer, Department of Linguodidactics, Perm State University, Perm, Russia, e-mail: nastyaglav@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1898-3431.

S.L. Mishlanova, Dr. of Philology, Professor, Department Chair, Department of Linguodidactics, Perm State University, Perm, Russia, e-mail: mishlanovas@mail.ru, ORCID ID: 0000-0003-3332-9753.