

Снопкова Е.И.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД

Канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова, Республика Беларусь, г. Могилев

Snopkova E.I.

METHODOLOGICAL RESEARCH PROGRAM OF PROFESSIONAL ACTIVITIES HIGH SCHOOL TEACHERS: AN INTERDISCIPLINARY APPROACH

Candidate of Science, Associate professor, the head of Department of Mogilev State University named after A.A. Kuleshov, The Republic of Belarus, Mogilev

АННОТАЦИЯ

В статье обосновывается необходимость разработки методологической программы исследования профессиональной деятельности преподавателя высшей школы для осуществления синтеза накопленных в науке знаний с помощью механизма конфигурирования. Такая программа может приобретать форму план-карты исследования, включающей направления организации знаний в естественнонаучной, гуманитарной и технологической моделях научной рациональности, что соответствует современному постнеклассическому этапу развития науки.

ABSTRACT

The article is justification the necessity of developing a methodological research program of professional activity a high school teacher for the synthesis of the accumulated knowledge in science through the mechanism configuration. Such a program may take the form of plan-card research areas including co-organization of knowledge in natural sciences, humanities and technology models of scientific rationality that meet the latest stage of development postnonclassical stage in the development of science.

Ключевые слова: деятельность, профессиональная деятельность, синтез знаний, методология педагогики

Keywords: activity, professional activity, synthesis of knowledge, methodology of the pedagogy

Понимание важности методологического обеспечения научных исследований в области педагогики и активизация методологического поиска в направлении диверсификации и плюрализма, с нашей точки зрения, являются своеобразным ответом на вызовы современной познавательной и социокультурной ситуации, приведшими к необходимости критического пересмотра некоторых постулатов традиционной педагогики в соответствии с новым этапом развития науки в целом. В настоящее время в научном педагогическом сообществе опущается необходимость фундаментальных исследований в области онтологических и методологических основ развития педагогической науки и критериальной базы оценки качества педагогических исследований. Вышеуказанное во многом предопределяется постнеклассическим типом научной рациональности, оказывающим влияние на трансформацию научного знания, в том числе и педагогического. Три исторических типа научной рациональности: классической, неклассической и постнеклассической, применительно к научному познанию, были выделены и обоснованы В. С. Степинным, который не раз отмечал, что все они в современной науке взаимодействуют, не отменяя друг друга [6; 7].

Современный этап развития науки привел к новому типу интеграции между естественными науками и науками о человеке. И. И. Циркун, характеризуя состояние педагогической науки в настоящее время, выделяет

стратегию рефлексии как направление ее развития, связанную с необходимостью отражения всех идеалов научного познания: естественнонаучного, гуманитарного и технологического для решения проблемы «демаркации науки и метафизики, объективного и субъективного в педагогике...» [8, с.22].

При разработке комплексной теоретической картины профессиональной деятельности преподавателя высшей школы гносеологическая оппозиция «субъект-объект» сменяется эпистемологической оппозицией «знание-объект». В педагогической науке выработано большое количество разнообразных знаний в проблемном поле педагогической деятельности (в том числе преподавателя высшей школы) и все они решают отдельные частные, хотя и на разных уровнях обобщения, задачи педагогической теории или практики. Выработанные знания не возможно свести в общую теоретическую систему науки механически или эклектически как части самого объекта изучения (профессиональной деятельности). Методология системного исследования разделяет понятия объекта и предмета изучения, а также идеального и реального объектов. Реальный объект «задается как то, что существует само по себе, осваивается практикой, может исследоваться в науке и фиксируется с помощью знаний, но при этом всегда остается более богатым, чем любая сумма полученных к этому историческому моменту зна-

ний, и открывает неисчерпаемое множество возможностей для новых направлений анализа [9, с. 641]. Для того чтобы действительно объединить и синтезировать разнородные, разносторонние знания о профессиональной деятельности преподавателя высшей школы как знания об объекте, их необходимо перестроить в соответствии со структурой эпистемологических знаний об объекте и такая структура может быть изображена до того, как начнется процедура синтеза знаний (вывод Г. П. Щедровицкого). Изображение объекта, создаваемое в целях синтеза знаний Г. П. Щедровицкий назвал «конфигуратором», а процедуру объединения и синтеза знаний «конфигурированием». Можно вслед за Г. П. Щедровицким зафиксировать проблему отсутствия адекватных конфигураторов, которые должны онтологически обосновывать и объяснять существующие в науке разнообразные знания об объекте. Такие конфигураторы могут обретать форму структурных моделей, план-карт, блок-схем как проектов синтетических исследований, которые и позволяют получать собственно теоретические знания, синтезирующие набор исходных разрозненных знаний об объекте. Методологическая план-карта должна фиксировать совокупность возможных предметов изучения объекта (т. е. профессиональной деятельности как особой действительности) и последовательность их изучения. Мы подчеркиваем, что в план-карте будущие знания о деятельности преподавателя высшей школы могут быть сняты в проекции естественнонаучного, гуманитарного и технологического типов научного познания. Непосредственным инструментарием для предъявления синтетических знаний могут выступать К-модели (модели-конфигураторы), которые конструируются «исходя из уже имеющихся знаний об объекте, должны объяснять то, что уже известно» [9, с. 663].

Нам важно подчеркнуть проблему конфигурирования в педагогике, так как проводимые исследования педагогической деятельности носят во многом психологическую ориентацию. Объективными факторами психологизации педагогики выступают высокие достижения общепсихологического изучения деятельности, которая выступает и как методологический принцип, и как психологическая категория, и как реальный объект исследования. Можно вспомнить концепция деятельности С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева, понятийная база которых формировалась в связи с изучением индивидуальной деятельности. А. Н. Леонтьев указывал на тот факт, что «деятельность входит в предмет психологии, но не особой своей «частью» или «элементом», а своей особой функцией – функцией полагания субъекта в предметной действительности в ее преобразования в форму субъективности» [2, с. 101]. В работах А. Н. Леонтьева и его учеников развернуто описано психологическое строение индивидуальной деятельности. Педагогические исследования образовательных процессов как сложных многоаспектных объектов не могут ограничиваться психическим развитием индивидов, включенных в них.

Таким образом, методологическая работа в современном педагогическом исследовании может выражаться в формулировке рекомендаций относительно предстоящих процедур анализа и описания деятельности как объ-

екта изучения, исходя из наличных практических и теоретических проблем, построении своеобразной план-карты исследования, которая должна фиксировать совокупность возможных предметов изучения и последовательность их рассмотрения в иерархии системных представлений с учетом естественнонаучного, гуманитарного и технологического типов научной рациональности [4]. План-карта как средство конфигурирования для синтеза знаний позволит осуществить переосмысление онтологии педагогической деятельности преподавателя высшей школы и методологии ее изучения и развития с целью гармонизации науки и практики на основе проектно-программной парадигмы. План-карта как методологическая программа исследования помогает систематизировать и схематизировать проблемы и направления научного поиска в области профессиональной деятельности преподавателя высшей школы и гарантирует возможность управления процессами депроблематизации. В качестве примера эффективности план-карты как реального механизма конфигурирования можно привести научные разработки Б. В. Пальчевского и Н. А. Масюковой в области развития системы повышения квалификации педагогических работников и подготовки кадров высшей научной квалификации [3].

Отдельные блоки план-карты как методологической программы исследования профессиональной деятельности преподавателя высшей школы раскрывают онтологические, методологические и аксиологические основания исследования. В качестве онтологических оснований исследования вслед за В. С. Степняным мы рассматриваем типы знаний, онтологические схемы и картины и категориальные матрицы, которые приобретают свою специфику в естественнонаучном, гуманитарном и технологическом типах научной рациональности.

Профессиональная деятельность как проекция объективной реальности в универсуме образования должна рассматриваться как естественная действительность, живущая по своим объективным законам, которые могут быть объяснены и описаны языком доказательности естественнонаучного типа рациональности. Например, в естественнонаучной модели познания реконструируются объектно-онтологические схемы, выступающие специфическими идеализациями научного мышления и позволяющими осуществить анализ выработанных в процессе научного изучения знаний о сущности и структуре деятельности, а также ее атрибутивных и функциональных свойствах, и исследовать профессиональную деятельность преподавателя высшей школы как идеальный системный объект. С нашей точки зрения естественнонаучная модель познания деятельности неизбежно ведет к психологизации исследования, так как включает инструментарий исследования психологической науки и ее частных отраслей, например, психологии труда и психологии профессий.

Если предметом рассмотрения выступает аксиология профессиональной деятельности, ее диверсифицированные цели, ценности, субъективные смыслы и результаты, то и характер познавательного процесса будет детерминироваться полипарадигматическим типом современной гуманитарной рациональности, которая вклю-

чет в критерии научности процедуру «отнесения к ценности» (по Г. Риккерту). Преподаватель высшей школы как субъект деятельности переводит систему объективных характеристик деятельности в систему субъективных условий ее реализации на основе личностных свойств. Аксиология, гуманистическая психология, герменевтика, интерпретицизм и др. выступают методологической базой изучения деятельности на основе полипарадигмальности и полифонии ценностей и смыслов (термин О. Г. Прикота), что находит отражение в методологической программе исследования в форме его план-карты [5].

Профессиональная деятельность преподавателя высшей школы как предмет проектирования задает проекцию технологического типа научной рациональности, основным принципом которого выступает не истинность, а истинная реализуемость. Результатом научного поиска в технологическом типе научной рациональности могут выступать праксеологические нормы, образцы педагогической деятельности, методики, технологии, то есть средства проективно-преобразовательного отношения к педагогической действительности. В. В. Давыдов, обозначая эпистемологический статус изучения любой деятельности формы социальной практики, выделял наряду с научным исследованием новые феномены, такие как проектирование, конструирование, программирование, планирование, которые должны реализовываться и в сфере образования [1]. Деятельность в технологическом типе научной рациональности выступает как форма решения задач, которые выполняются при определенных условиях. Задачи нормируют деятельность, предъявляют к ее субъекту систему внешних требований как норм-должественностей. В этом слое вырабатываются конструктивно-технические и практико-методические знания, строятся организационно-деятельностные онтологии и др., что находит свое отражение в методологической программе исследования.

Список литературы:

1. Давыдов В. В. Теория деятельности и социальная практика// Вопросы философии. – 1996. – №5. – С. 52–62.
2. Леонтьев А. Н. Проблема деятельности в психологии// Вопросы философии. – 1972. – №9. – С.95–108.
3. Пальчевский Б. В., Масюкова Н. А. План-карта НИР как средство развития системы повышения квалификации// Адукацыя і выхаванне. – 1998. – №7. – С.93-109.
4. Снопкова Е. И. Междисциплинарный подход в педагогических исследованиях как выражение постнеклассического типа научной рациональности// Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. – 2013. – №2. – С. 18-24.
5. Снопкова Е. И., Прокофьева О. О. Диверсификация высшего педагогического образования: методологическое обоснование// Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия педагогика, психология. – 2010. – №3(3). – С. 98 – 101.
6. Степин В. С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации// Вопросы философии. – 1989. – №10. – С. 3–18.
7. Степин В. С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность // Вопросы философии. – 2003. – №8. – С. 5–17.
8. Цыркун И. И. Нерешенные проблемы и стратегии развития педагогической науки// Адукацыя і выхаванне. – 2011. – №8 – С. 16–24.
9. Щедровицкий Г. П. Синтез знаний: проблемы и методы// Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995– С.634 – 666.

Электронный архив библиотеки