

УДК 001.8:37

Междисциплинарный синтез в современном педагогическом исследовании: актуализация проблемы

Е. И. Снопкова

В статье актуализируется важность фундаментальных исследований концептуальных основ развития педагогической науки, современных критериев оценки качества педагогических исследований. Подчеркивается актуальность междисциплинарного подхода, предполагающего синтез разных моделей рациональности в педагогических исследованиях. Поднимается проблема методологического обеспечения исследований в области педагогики на основе плюрализма, полинаучных обоснований и требований постнеклассического типа научной рациональности. Приводятся точки зрения В. С. Степина, Г. П. Щедровицкого и других исследователей. Автор поддерживает идею Г. П. Щедровицкого о конфигурировании: изображение объекта, создаваемое в целях синтеза знаний, Г. П. Щедровицкий назвал «конфигуратором», а процедуру объединения и синтеза знаний «конфигурированием». Подчеркиваются большое значение и методологический потенциал этой идеи применительно к педагогическим исследованиям. Обосновывается авторское видение сущности междисциплинарного подхода в современных педагогических исследованиях. Автор останавливается на онтологических и методологических основаниях междисциплинарного синтеза в рамках целостного педагогического исследования и приглашает к научной дискуссии.

Ключевые слова: методология педагогики; междисциплинарный подход; синтез подходов в педагогике; естественнонаучная рациональность; методология гуманитарного познания; модели научной рациональности; технологический тип научной рациональности.

Активизация методологического поиска является, с нашей точки зрения, своеобразным ответом на вызовы как современной познавательной, так и социокультурной ситуаций, приведших к необходимости критического пересмотра некоторых постулатов традиционной педагогики в соответствии с новым этапом развития науки в целом. Современная наука с постнеклассическим типом научной рациональности демонстрирует тенденцию отказа от концепции жесткого детерминизма в направлении гибкости, нежесткости, многозначности, и интегрирующим началом вышеуказанных концептуальных изменений выступает человек, его ценностные ориентиры и мировоззренческие установки. Актуальность междисциплинарного подхода, предполагающего синтез разных моделей рациональности в педагогических исследованиях, определяется динамикой науки в истории развития человеческого общества и культуры, изменчивостью норм, критериев, эталонов, стратегий и программ исследовательской деятельности. Раскрывая свое видение возможностей междисциплинарного синтеза в педагогических исследованиях, мы придерживаемся экстерналистского подхода, объясняющего изменения в отдельно взятых научных дисциплинах внешними влияниями и условиями их развития (Т. Кун, В. С. Степин, П. Фейерабенд). Экстерналистский подход в развитии знания (в том числе и педагогического) требует осмысления влияния исторических этапов функционирования науки и специфики методологических программ исследовательской деятельности на каждом этапе.

В. С. Степин выделил и обосновал три крупных этапа эволюции науки, в рамках которых сложились свои типы научной рациональности: «1) классическая наука (в двух ее состояниях: додисциплинарная и дисциплинарно организованная наука); 2) неклассическая наука; 3) постнеклассическая наука» [Степин, 1991, с. 165].

И. И. Цыркун, характеризуя состояние педагогической науки в настоящее время, выделяет специфические стратегии ее развития. Стратегия рефлексии выражает необходимость отражения всех

идеалов научного познания: естественнонаучного, гуманитарного и технологического для решения проблемы «демаркации науки и метафизики, объективного и субъективного в педагогике» [Цыркун, 2011, с. 22]. Современное педагогическое знание, с нашей точки зрения, может и должно интегрировать содержательные и инструментальные возможности естественнонаучного, гуманитарного и технологического идеалов научного познания.

Таким образом, при наличии двух основных стратегий понимания критериев научности (методологический редукционизм и плюрализм) наиболее перспективной для повышения качества педагогических исследований нам видится плюральность трактовки соотношения идеалов научности. Методологический редукционизм характеризуется выработкой идеальной нормы, стандарта научности, к которому стремятся все научные дисциплины, хотя интерпретация научности может быть различной, ср. математический, физический или же гуманитарный идеал научности. Методологический плюрализм как стратегическое направление развития педагогической науки требует использования стандартов, идеалов и методов естественных, социальных и собственно гуманитарных наук для повышения качества педагогических исследований. Еще в начале XX века Ф. А. Бельский, чей вклад в развитие педагогики в настоящее время переосмысливается и открывается заново, писал о том, что нормы и суждения о должном, о ценностях без объяснения законов и закономерностей, без научных доказательств есть либо высказывания оракула, либо пустые слова, но не научные положения [Бельский, 1929]. А. В. Петровский, характеризуя нерешенные проблемы педагогической науки, указывал на отсутствие «теоретически выверенных, всесторонне обоснованных и доказанных, строго контролируемых и воспроизводимых экспериментом законов»: «Проблема законов и их специфики в педагогике разработана весьма слабо и находится в стадии общих дискуссий» [Петровский, 1989, с. 9]. Вышеуказанное приводит к так называемой «психологизации педагогики», когда многие обоснова-

ния теоретического характера авторы педагогических исследований находят вне содержания собственно педагогических концепций в силу их отсутствия.

Естественнонаучный идеал познания базируется на научной достоверности, обоснованности и доказательности знания. Деятельностью ученого выступает исследование, направленное на выявление объективных законов «естественной жизни» изучаемого объекта, процесса, явления. Недооценка естественнонаучных знаний в педагогической теории и практике ведет к ряду непрерывно воспроизводимых разрывов (термин Г. П. Щедровицкого) между целями образовательной деятельности и ее результатами. Научные (естественнонаучные) знания позволяют взглянуть на объекты как на естественные процессы, протекающие объективно, независимо от человека и подчиняющиеся своим внутренним законам и механизмам. Этот тип знаний приобретает следующее оформление: «При наличии условий p и q с объектом A будут происходить изменения b , c , d » и «изменения объекта A подчиняются закону I » [Щедровицкий, 1995а, с. 215]. Естественнонаучная рациональность опирается на физический идеал научности, основу которого составляет эмпирический базис и эмпирическая проверяемость, гипотетико-дедуктивная структура знания, верификация или фальсификация фактов [Кезин, 1985]. Осознавая своеобразие социально-гуманитарного знания в целом, и педагогического в частности, мы считаем важным преодоление крайностей как сциентизма (ориентация только на естественнонаучный образец), так и антисциентизма (абсолютизация уникальности гуманитарного знания) в педагогических исследованиях. Синхронистический плюрализм как методологический принцип развития педагогики подчеркивает ее полипарадигматическую сущность и означает паритетность, с нашей точки зрения, трех типов научной рациональности – естественнонаучной, гуманитарной и технологической. Единство науки не означают ее единообразия, наличие «особых форм, типов научности определяется прежде всего многообразием форм объектив-

ной действительности, отражаемой в науке...» [Кезин, 1985, с. 83]. Интеграция естественных, технических и социально-гуманитарных дисциплин, а также их методологических исследовательских программ есть важнейшая особенность постнеклассического этапа развития науки.

Естественнонаучное и гуманитарное познание имеет сходство и различие. Как отмечает В. С. Степин, их «сходство определяется тем, что это две разновидности научного познания» [Степин, 2004, с. 37], а различие кроется в специфике предметной области и методов исследования. Предмет социально-гуманитарных наук «включает в себя человека, его сознание и часто выступает как текст, имеющий человеческий смысл» [Степин, 2004, с. 37]. В. С. Степин называет три фундаментальных положения, которые очерчивают границы построения научных картин социальной реальности: «Любые представления об обществе и человеке должны учитывать исторические условия, целостность социальной жизни и включенность сознания в социальные процессы» [Степин, 2004, с. 41–42]. Гуманитарный тип научной рациональности особую роль отводит этическим регулятивам, которые эксплицируют связи внутринаучных и общих социальных ценностей. В применении к тому, как мы рассматриваем специфику гуманитарного идеала научности и его значение для реализации междисциплинарного подхода в педагогическом исследовании, важно отметить две особенности вышеуказанного идеала, выявленные и представленные А. В. Кезиным: 1) широкая трактовка субъекта познания во всем богатстве его способностей и потенций, а также обоснование особой роли исследователя в гуманитарном познании; 2) «включение интересов, целей, потребностей широко трактуемого субъекта в стандарты оценки научности концепций» [Кезин, 1985, с. 68].

На современном этапе развития педагогики все большую значимость приобретают исследования проектно-программного типа (Ю. В. Громыко, Г. П. Щедровицкий), основу которых составляет технологический тип научной рациональности, переставляющий ак-

центры с критериев истинности на истинную реализуемость проектируемых феноменов.

Г. П. Щедровицкий выделил особенности разных типов знания, которые непосредственно обслуживают практическую деятельность, и поднял проблему их типологизации. Одна из важнейших особенностей таких знаний состоит в том, что все объекты, включенные в деятельность, фиксируются в знаниях как объекты деятельности, то есть как: а) преобразуемый деятельностью материал; б) продукты-результаты деятельности; в) средства деятельности [Щедровицкий, 1995а, с. 212]. Педагогическая наука, обеспечивая педагогическую практику средствами ее эффективного функционирования и развития, реализуя на прикладном уровне запросы практики и решая прямые практические задачи, продуцирует технологические и / или праксеологические знания. Технологический тип научной рациональности рассматривает знания исключительно с точки зрения деятельности. Их принято называть *практико-методическими* и *конструктивно-техническими*. Практико-методические знания центрированы на продукте деятельности, организованы как предписания для ее осуществления: «Чтобы получить продукт E , надо взять объект A и совершить по отношению к нему действия α , β , γ » [Щедровицкий, 1995а, с. 212]. Конструктивно-технические знания показывают, что происходит с заданным объектом, если мы на него определенным образом подействуем: «Если к объекту A применить действия α , β , γ , то получится объект E » [Щедровицкий, 1995а, с. 213]. 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.

Еще одним фактором, который не только актуализирует междисциплинарный подход в педагогических исследованиях, но и создает его основания, выступает «системное движение» и методология системного подхода в современной науке. Исследование сложных, са-

моразвивающихся систем, по мнению В. С. Степина, и сближает методологические стратегии естественных и социально-гуманитарных наук. Саморазвивающиеся системы представляют собой особый тип системных объектов, к которому относятся и «человекообразные объекты – системы, включающие человека в качестве своего компонента» [Степин, 2004, с. 42]. Современная методология науки исследование человекообразных объектов определяет в качестве онтологической основы междисциплинарного синтеза и выделяет синергетику не только как естественную научную дисциплину, но и как интегративную стратегию современных научных исследований [Яскевич и др., 2009]. Научное знание связывается с определением возможных направлений развития и преобразования «человекообразных объектов», что напрямую затрагивает гуманитарные ценности и вводит систему запретов на некоторые стратегии взаимодействия. Объекты научного исследования «предстают как различные варианты процессов самоорганизации, становления и функционирования исторически развивающихся систем»: «И тогда становится возможной взаимная трансляция синергетических описаний и методов из естественных в социальные науки и обратно» [Степин, 2003, с. 13–14].

Трансляция «проблемы понимания из традиции герменевтики и гуманитарных наук в анализ естественнонаучного знания и науку в целом» [Яскевич и др., 2009, с. 407] выступает еще одним фактором, детерминирующим междисциплинарный синтез в научном, в том числе педагогическом, исследовании. Современная модель понимания синтезирует подходы философско-гуманитарного и естественнонаучного представлений, объекты исследования требуют раскодировки научных смыслов, распредмечивания и реконструкции познавательных действий, что создает предпосылки для понимания и преодоления коммуникативных барьеров между научными сообществами [Яскевич и др., 2009]. Объяснение и понимание выступают универсальными операциями мышления, которые имеют место и в естественнонаучном, и в гуманитарном познании. А. А. Ивин пока-

зал, что различие между объяснением и пониманием в логическом контексте состоит в характере утверждения: в случае объяснения общее утверждение является описанием некоторой универсальной связи, говорящее о сущем, о том, что есть; в случае понимания это утверждение является оценкой, говорящей о том, что должно быть. Таким образом, диалектика объяснения и понимания – это диалектика истины и ценности, а противопоставление естественнонаучного объяснения и гуманитарного понимания является искусственным [Ивин, 1987].

Проблема синтетических исследований возникает тогда, когда объект изучения фиксируется в разных предметных проекциях и описывается в разных моделях научного познания. В связи с вышеуказанным появляется проблема не просто эклектического представления результатов исследования сложного системного объекта в разных моделях научной рациональности естественнонаучного, гуманитарного и технологического типов, а осуществление содержательного синтеза и связывания всех трех проекций в создаваемой теоретической картине. Возможным путем к синтезу естественнонаучных, гуманитарных и технологических знаний в педагогическом исследовании выступает «конфигурирование» (термин Г. П. Щедровицкого). Г. П. Щедровицкий продемонстрировал один из возможных механизмов синтеза знаний – систематизацию и соорганизацию их в целях создания многосторонней теоретической картины изучаемого объекта [Щедровицкий, 1995б]. Данный механизм выступает для нас методологическим образцом при решении задачи разработки комплексной теоретической картины любого педагогического феномена в современной познавательной ситуации. 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 знаний, и открывает неисчерпаемое множество возможностей для новых направлений анализа [Щедровицкий, 1995б, с. 641].

Для того чтобы действительно объединить и синтезировать разнородные, разносторонние знания о сложных системных человекообразных феноменах 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» (см. об этом же выше). 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 и последовательность их изучения. Мы подчеркиваем, что в план-карте будущие знания о педагогическом явлении 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» [Щедровицкий, 1995б, с. 663].

Нам важно подчеркнуть проблему конфигурирования в педагогике, так как проводимые исследования, как уже отмечалось выше, во многом имеют психологическую ориентацию.

Таким образом, методологическая работа в современном педагогическом исследовании может выражаться в формулировке рекомендаций относительно предстоящих процедур анализа и описания объектов изучения (при этом следует исходить 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.

Литература

1. *Бельский Ф.* Педагогіка як наука (до питання про методологію педагогіки) / Ф. Бельський. – Луганськ : [б. в.], 1929. – 16 с.
2. *Ивин А. А.* Ценности и понимание / А. А. Ивин // Вопросы философии. – 1987. – № 8. – С. 31–43.
3. *Кезин А. В.* Научность : эталоны, идеалы, критерии / А. В. Кезин. – Москва : Изд-во Московского ун-та, 1985. – 128 с.
4. *Петровский А. В.* Нерешенные проблемы перестройки педагогической науки / А. В. Петровский // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. – Москва : Педагогика, 1989. – С. 5–35.
5. *Степин В. С.* Генезис социально-гуманитарных наук (философский и методологический аспекты) / В. С. Степин // Вопросы философии. – 2004. – № 3. – С. 37–43.
6. *Степин В. С.* Научная рациональность в гуманистическом измерении / В. С. Степин // О человеческом в человеке / под общ. ред. И. Т. Фролова. – Москва : Политиздат, 1991. – С. 138–166.
7. *Степин В. С.* Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность / В. С. Степин // Вопросы философии. – 2003. – № 8. – С. 5–17.
8. *Цыркун И. И.* Нерешенные проблемы и стратегии развития педагогической науки / И. И. Цыркун // Адукацыя і выхаванне. – 2011. – № 8 – С. 16–24.
9. *Щедровицкий Г. П.* Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности/ Г. П. Щедровицкий. – В кн. : Щедровицкий Г. П. Избранные труды. – Москва : Школа культурной политики, 1995а. – С. 197–227.

10. Щедровицкий Г. П. Синтез знаний : проблемы и методы / Г. П. Щедровицкий В кн. : Щедровицкий Г. П. Избранные труды. – Москва : Школа культурной политики, 1995б.– С. 634–666.

11. Яскевич Я. С. Философия и методология науки : учебное пособие / Я. С. Яскевич, В. К. Лукашевич. – Минск : БГЭУ, 2009. – 475 с.

© **Снопкова Елена Ивановна (2014)**, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова (Могилев, Республика Беларусь), elenasnopkova@mail.ru.