

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ

В настоящем тексте выделяются исходные посылки, которые, по мнению автора, позволяют актуализировать проблему необходимости междисциплинарного подхода в исследовании педагогической деятельности.

Ключевые слова: деятельность, педагогическая деятельность, синтез знаний, методология педагогики.

Проблема синтетических исследований возникает тогда, когда объект изучения фиксируется в разных предметных проекциях и описывается в разных моделях научного познания. Динамика норм научного исследования соотносится с этапами развития науки, в рамках которых складывались свои типы научной рациональности, включающие идеалы и средства познания. Этапы генезиса науки в истории развития человеческого общества и одноименные типы научной рациональности – классическая, неклассическая и постнеклассическая – были выделены В. С. Степиным, который не раз отмечал, что все они в современной науке взаимодействуют, не отменяя друг друга [1; 2]. Нам важно подчеркнуть, что важнейшей особенностью постнеклассического типа научной рациональности, формирующейся с конца XX века, выступает интеграция естественных, технических и социально-гуманитарных дисциплин, а также их методологических исследовательских программ. В настоящем тексте мы не ставили задачи проанализировать факторы, приводящие к такой интеграции, попытка их выявления была предпринята автором в статье «Междисциплинарный подход в педагогических исследованиях как выражение постнеклассического типа научной рациональности» [3].

Мы подчеркиваем, что педагогика как отрасль научного знания является полипарадигматической наукой (по другой интерпретации сформировалась полифоническая парадигма (О. Г. Прикот) современной педагогики), что выражается в синхронистическом плюрализме естественнонаучного, гуманитарного и технологического типов научной рациональности.

Категория «педагогическая деятельность» выступает одной из базовых в педагогической науке и практике и является проекцией универсальной категории «деятельность» на специальную предметную область исследования. Деятельность является онтологической категорией человеческой реальности как ее «предельная абстракция» и «фундаментальное измерение», которая дает «содержательное выражение одновременно и самым элементарным актам бытия и его глубочайшим основаниям, проникновение в которые делает умопо-

стигаемой подлинную целостность мира» [4, с. 65]. Как отмечает Э. Г. Юдин, деятельность для многих гуманитарных дисциплин играет методологически центральную роль и без нее не обходится ни одно обоснование любого конкретного предмета гуманитарного знания. Указывая на полифункциональность категории «деятельность», Э. Г. Юдин выделяет пять различных функций данной категории в контексте научного мышления. Нам важно вспомнить функцию деятельности как предмета объективного научного изучения «то есть нечто расчленимое и воспроизводимое в теоретической картине определенной научной дисциплины в соответствии с методологическими принципами последней, со спецификой ее задач и совокупностью основных понятий» [4, с. 66]. Категория деятельности в педагогике не может выступать только своеобразной методологической схемой или матрицей с помощью которой объясняется педагогическая реальность, она же является и реальным объектом изучения. Деятельность как общественно-историческая категория «изучается всеми общественными науками, а некоторые относящиеся к ней специальные вопросы – естественными и техническими» [5, с. 36].

Конкретизация понятия деятельности как средства построения предмета частного исследования педагогической деятельности приводит к выработке представлений о механизмах педагогической деятельности, которые должны выражаться специфическим языком педагогической науки. Педагогическая 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.

Если предметом рассмотрения выступает аксиология педагогической деятельности, ее диверсифицированные цели, ценности, субъективные смыслы и результаты, то и характер познавательного процесса будет детерминироваться полипарадигматическим типом современной гуманитарной рациональности, которая включает в критерии научности процедуру «отнесения к ценности» (по Г. Риккертю).

Деятельность 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.

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...» [6, с. 22].

В связи с вышеуказанным, появляется проблема не просто эклектичного представления результатов исследования педагогической деятельности в разных моделях научной рациональности естественнонаучного, гуманитарного и технологического типов, а осуществление содержательного синтеза и связывания всех трех проекций в теоретической картине педагогической деятельности. Возможным путем к синтезу естественнонаучных, гуманитарных и технологических знаний о деятельности преподавателя высшей школы выступает «конфигурирование» (термин Г. П. Щедровицкого), так как деятельность не дана исследователю непосредственно как сама реальность и ее необходимо конструировать как идеальный объект, имеющий разные предметные проекции, которые необходимо объединить в рамках педагогической науки. Г. П. Щедровицкий продемонстрировал один из возможных механизмов синтеза знаний – систематизацию и организацию их в целях создания многосторонней теоретической картины изучаемого объекта [7]. Данный механизм выступает для нас методологическим образцом при решении задачи разработки комплексной теоретической картины педагогической деятельности в современной познавательной ситуации в области педагогического знания.

При разработке комплексной теоретической картины педагогической деятельности гносеологическая оппозиция «субъект-объект» сменяется эпистемологической оппозицией «знание-объект». В педагогической науке выработано большое количество разнообразных знаний в проблемном поле педагогической деятельности (которая рассматривается нами в данном контексте как объект, то есть область объективной реальности, подлежащая исследованию) 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 (педагогической 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 знаний, и открывает неисчерпаемое множество возможностей для новых направлений анализа [7, с. 641]. С нашей точки зрения, вышеуказанный тезис Г. П. Щедровицкого справедлив и для исследования педагогической деятельности.

Для того чтобы действительно объединить и синтезировать разнородные, разносторонние знания о педагогической деятельности 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 пробле-

му 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. педагогической деятельности как особой действительности) и последовательность их изучения. Мы подчеркиваем, что в план-карте будущие знания о педагогической деятельности 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» [7, 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 концепции 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 и ее преобразования в форму субъективности» [8, 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 педагогической деятельности как объекта 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.

Библиографический список

1. Степин, В. С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации / В. С. Степин // Вопросы философии. – 1989. - №10. – С. 3-18.

2. Степин, В. С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность/ В. С. Степин// Вопросы философии. – 2003. - №8. – С. 5-17.
3. Снопкова, Е. И. Междисциплинарный подход в педагогических исследованиях как выражение постнеклассического типа научной рациональности / Е. И. Снопкова // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. – 2013. – №2. – С. 18-24.
4. Юдин, Э. Г. Деятельность как объяснительный принцип и как предмет научного изучения/ Э. Г. Юдин// Вопросы философии. – 1976. - №5. – С. 65-78.
5. Ломов, Б. Ф. Категории общения и деятельности в психологии/ Б. Ф. Ломов// Вопросы философии. – 1979. - №8. – С.34-47.
6. Цыркун, И. И. Нерешенные проблемы и стратегии развития педагогической науки/ И. И. Цыркун// Адукацыя і выхаванне. – 2011. - №8 – С. 16-24.
7. Щедровицкий, Г. П. Синтез знаний: проблемы и методы/ Г. П. Щедровицкий// Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995– С.634 – 666.
8. Леонтьев А. Н. Проблема деятельности в психологии/А. Н. Леонтьев// Вопросы философии. – 1972. - №9. – С.95-108.

Bibliograficheskii spisok:

1. Stepin, V.S. Nauchnoe poznanie i tzennosti tehnogennoi tzivilizatzi/ V. S. Stepin// Voprosy filosofii.- 1989.- №10. – С. 3-18.
2. Stepin, V.S. Samorazvivayuchiesy sistemi i postneclaseskaya ratzionalnost/ V. S. Stepin// Voprosy filosofii.- 2003. - №8. – С. 5-17.
3. Snopkova, E. I.Mezdisziplinarnyi podhod v pedagogicheskix issledovaniyah kak virazeniye postneklasicheskogo tipa nauchnoy ratzionalnosti / E. I. Snopkova// Vesnik Magileuskiy dzhiazraunogo universiteta imia A. A. Kuliashova.- 2013. – №2. – С. 18-24.
4. Udin, E. G. Deyatelnost kak obiasnitelnyy printzip i kak predmet nauchnogo izucheniya/ E. G. Udin// Voprosy filosofii.-1976. - №5. – С. 65-78.
5. Lomov, B. F. Kategorii obschenia i deyatelnosti v psihologii//B. F. Lomov// Voprosy filosofii.- 1979. - №8. – С.34-47.
6. Tzirkun, I.I. Nereshennie problemi i strategii razvitiya pedagogicheskoy nauki/ I.I. Tzirkun// Adukatzia i vihavanne.- 2011. - №8 – С. 16-24.
7. Tzedrovitskiy, G. P. Sintez znaniy: problem i metody/ G. P. Tzedrovitskiy// Izbrannie trudi.- M.: Shk. Kult. Polit., 1995– С.634 – 666.
8. Leontev A. N. Problema deyatelnosti v psihologii/ A. N. Leontev// Voprosy filosofii.- 1972. - №9. – С.95-108.