

Е.И. СНОПКОВА

Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИЗУЧЕНИЯ

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 умопостигаемой подлинную целостность мира» [5, 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 расчленяемое и воспроизводимое в теоретической картине определенной научной дисциплины в соответствии с методологическими принципами последней, со спецификой ее задач и совокупностью основных понятий» [5, с. 66].

В настоящем тексте нами рассматривается педагогическая деятельность, во-первых, как научная категория, во-вторых, как категория педагогической науки, которая должна выражаться средствами педагогики (представления о сущности, механизмах, условиях и др.) и в-третьих, как категория системная, требующая для ее содержательной характеристики синтеза различных знаний.

В последнее время в научном педагогическом сообществе нашей страны ощущается необходимость в фундаментальных исследованиях в области онтологических и методологических основ развития педагогической науки,

критериальной базы оценки качества педагогических исследований, механизмов перехода от мононаучных обоснований к полинаучным [1]. Вышеизложенное во многом предопределяется не только необходимостью ответа на вызовы современной социокультурной ситуации, но и переходом к постнеклассическому типу научной рациональности, оказывающим влияние на трансформацию научного знания. Педагогика как отрасль научного знания является полипарадигматической наукой, что проявляется в том числе и в синхронистическом плюрализме естественнонаучного, гуманитарного и технологического типов научной рациональности. Мы обосновываем важность и необходимость для повышения качества педагогических исследований междисциплинарного подхода как выражения современного постнеклассического типа научной рациональности [3].

Проблема междисциплинарного синтеза возникает тогда, когда объект изучения фиксируется в разных предметных проекциях и описывается в разных моделях научного познания. Педагогическая деятельность как проекция объективной реальности в универсуме высшей школы должна рассматриваться как естественная действительность, живущая по своим объективным законам, которые могут быть объяснены и описаны языком доказательности естественнонаучного типа рациональности. В.И. Слободчиков осуществил логико-семантический анализ обобщенной схемы нормативной структуры деятельности, на основе которой можно содержательно определить как онтогенетическую нормативную модель педагогической деятельности преподавателя высшей школы, так и профессиогенетическую структуру позиций преподавателя высшей школы в процессе освоения педагогической деятельности, связывая таким образом ее объектную и субъектную структуры в педагогике развития [2].

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. Риккерту).

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.

В связи с вышеуказанным, появляется проблема не просто эклектического представления результатов исследования педагогической деятельно-

сти преподавателя высшей школы 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 соорганизацию их в целях создания многосторонней теоретической картины изучаемого объекта [4]. Данный механизм выступает для нас методологическим образцом при решении задачи разработки комплексной теоретической картины педагогической деятельности преподавателя высшей школы в современной социокультурной ситуации.

При разработке комплексной теоретической картины педагогической 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 (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 [4, 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 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.

Щедровицкий Г.П. еще в 1984 году (статья «Синтез знаний: проблемы и методы» опубликована в 1984 г. в сборнике «На пути к теории научного знания»), характеризуя проблематику синтетических исследований в разных науках (биологии, семиотике, теории мышления и др.), указал на необходимость конфигурирования и в педагогике, так как проводимые в ее рамках научные исследования носят психологическую ориентацию, хотя обучение представляет «собой сложный многоаспектный объект и заведомо не ограничивается процессами психологического развития индивида» [4, с. 656].

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, построения 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.

Список литературы

1. Онтологические и методологические основы развития педагогической науки в современных условиях : учеб. пособие / П.Д. Кухарчик [и др.]. – Минск : БГПУ, 2005. – 141 с.
2. Слободчиков, В.И. Деятельность как антропологическая категория (о различении онтологического и гносеологического статуса деятельности) / В.И. Слободчиков // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 48–57.
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. Щедровицкий, Г.П. Синтез знаний: проблемы и методы / Г.П. Щедровицкий // Избранные труды. – М. : Шк. Культ. Полит., 1995. – С. 634–666.