

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ КАК ВЫРАЖЕНИЕ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОГО ТИПА НАУЧНОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ

В статье анализируется современный этап развития педагогической науки. Автор обосновывает актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях как выражение постнеклассического этапа развития научного знания, характеризует факторы, создающие предпосылки для осуществления синтетических исследований в области педагогики, а также представляет онтологические, методологические и аксиологические основания междисциплинарного синтеза.

Введение

Методологическое обеспечение научных исследований в области педагогики развивается в направлении его диверсификации и научного плюрализма на всех уровнях методологии педагогики. Активизация методологического поиска является, с нашей точки зрения, своеобразным ответом на вызовы современной познавательной и социокультурной ситуации, что привело к необходимости критического пересмотра некоторых постулатов традиционной педагогики в соответствии с новым этапом развития науки в целом. В настоящее время в

* Выпускница исторического факультета 1990 г.

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]. Вышеуказанное во многом предопределяется постнеклассическим типом научной рациональности, оказывающим влияние на трансформацию научного знания, в том числе и педагогического. Три исторических типа научной рациональности – классическая, неклассическая и постнеклассическая (применительно к научному познанию) – были выделены и обоснованы В.С. Степиным, который не раз отмечал, что все они в современной науке взаимодействуют, не отменяя друг друга [2; 3]. В настоящей статье автор обосновывает свое видение факторов, детерминирующих необходимость междисциплинарного подхода в современных педагогических исследованиях, и представляет онтологические, методологические и аксиологические основания междисциплинарного синтеза в рамках целостного педагогического исследования.

Основная часть

Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях обусловлена, с нашей точки зрения, рядом факторов. Одним из важнейших факторов выступает современный этап развития науки, приведший к нивелированию различий между естественными и гуманитарными науками, делающий их едиными, “и факторами такого объединения выступают человек, человеческое общество” [4]. Современная наука с постнеклассическим типом научной рациональности демонстрирует тенденцию отказа от концепции жесткого детерминизма в направлении гибкости, многозначности, и интегрирующим началом вышеуказанных концептуальных изменений выступает человек, его ценностные ориентиры и мировоззренческие установки [5].

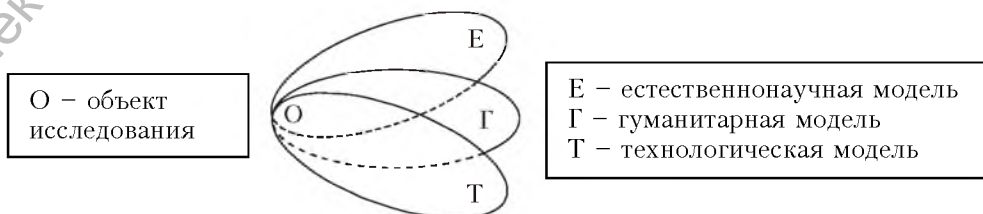
Методология научного гуманитарного познания направлена на поиск закономерностей функционирования и развития изучаемых объектов, “что является обязательной характеристикой научного подхода и сближает в этом плане методологию социально-гуманитарного, естественнонаучного и технического знания” [4, с. 405]. Современный этап развития науки, приведший к новому типу интеграции между естественными науками и науками о человеке, содержательно характеризуется принципиальным единством исследовательских методов, что также выступает фактором, актуализирующим проблему междисциплинарного синтеза в педагогических исследованиях. Методологические регулятивы научного познания имеют универсальный характер и могут быть использованы независимо от исследовательских объектов [5; 6]. Развитие педагогической науки требует использования методов естественных, социальных и собственно гуманитарных наук для повышения качества педагогических исследований. Еще в начале XX в. Ф.А. Бельский, чей вклад в развитие педагогики в настоящее время переосмысливается и открывается заново, писал о том, что нормы и суждения о должном, ценностях без объяснения законов и закономерностей, без научных доказательств есть либо высказывания оракула, либо пустые слова, но не научные положения [7].

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...” [8, с. 22]. Современное научное педагогическое знание комплексует содержательные и инструментальные возможности естественнонаучного, гуманитарного и технологического идеалов научного познания. Принципиальной особенностью современного уровня конкретно-научной методологии, в том числе и педагогических исследований, выступает “критическая парадигма методологического дискурса” (термин Я.С. Яскевич). В.С. Степин, характеризуя современный этап развития науки, делает вывод о том, что становление постнеклассической рациональности “ограничивает поле действия классического и неклассического типов рациональности, но не приводит к их уничтожению” [9]. В разных познавательных ситуациях могут использоваться традиционные классические и неклассические образцы, однако они утрачивают статус доминирующих.

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. Предметная область педагогических исследований зачастую выступает как сложная саморазвивающаяся система. Исследование таких 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 “человекомерные объекты – системы, включающие человека в качестве своего компонента” [10, с. 42]. Современная методология науки исследование человекомерных 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 [4]. Научное знание связывается с определением возможных направлений развития и преобразования “человекомерных объектов”, что напрямую затрагивает гуманитарные ценности и вводит систему запретов на некоторые стратегии взаимодействия [3]. 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” [3, с. 13-14].

Проблема междисциплинарного синтеза возникает тогда, когда объект изучения фиксируется в разных предметных проекциях и описывается в разных моделях научного познания (рисунок).



Предметные проекции в разных моделях научного познания

Трансляция “проблемы понимания из традиции герменевтики и гуманитарных наук в анализ естественнонаучного знания и науку в целом” [4, 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, распределечивания и реконструкции познавательных действий, что создает предпосылки для понимания и преодоления коммуникативных барьеров с научным сообществом [4].

Объяснение и понимание выступают универсальными операциями мышления, которые имеют место и в естественнонаучном, и в гуманитарном познании. А.А. Ивин показал, что различие между объяснением и пониманием в логическом контексте состоит в характере принимающего утверждения: в случае объяснения общее утверждение является описанием некоторой универсальной связи, говорящим 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 [11].

Междисциплинарный синтез в современной науке имеет реальные основания, к которым относятся онтологические, методологические и аксиологические основания [4]. Основания науки в целом и междисциплинарного взаимодействия в частности обуславливают стратегию научного исследования и определяют возможные результаты научного поиска. В.С. Стенин выделяет “три главные составляющие блока оснований науки: идеалы и нормы исследования, научную картину мира и философские основания” [2, с. 7]. Идеалы и нормы научного исследования имеют сложную внутреннюю структуру, которую можно охарактеризовать следующим образом: целевые установки, отвечающие на вопрос, какой тип продукта (знание) должен быть получен (онтологические основания); методологические основания, которые решают проблему, каким способом получить этот продукт; ценностные регулятивы, проясняющие вопрос, для чего нужны исследовательские действия [2].

Междисциплинарный синтез в рамках целостного педагогического исследования также имеет свои онтологические, методологические и аксиологические основания. С нашей точки зрения, типы научной рациональности выступают онтологическими основаниями междисциплинарного подхода в педагогике. С одной стороны, онтологические схемы – это “построение специальных изображений объектов как таковых” [12, с. 164], а с другой – это своеобразный конфигурактор, средство транслирования и модификации знаний из разных предметных областей или проекций [13, с. 132].

Согласимся с В.Ф. Берковым, что научная рациональность может быть определена как соответствие теоретических построений тем средствам познания, нормам и идеалам, которые приняты наукой [14]. Важнейшей особенностью постнеклассического типа научной рациональности, формирующейся с конца XX в., выступает интеграция естественных, технических и социально-гуманитарных дисциплин. Данный факт показывает, что в научном исследовании, в том числе и педагогическом (в зависимости от предмета исследования), могут присутствовать все идеалы научного познания (естественнонаучный, гуманитарный и тех-

нологический) как онтологические основания выявления сущности исследуемых объектов в контексте методологического плюрализма и методологического инструментария научного поиска.

Философия науки применительно к задачам научного исследования выделяет следующие основные формы познавательных идеалов и норм: “идеалы объяснения и описания; идеалы доказательности и обоснования знаний; идеалы строения (организации) знаний” [15, с. 6-7].

В качестве критериев научной рациональности и моделей познания могут выступать, например, типы знаний и схемы объяснения и понимания как идеалы объяснения и описания; категории, или “категориальные матрицы” (В.С. Степин), как идеалы доказательности и обоснования; методы исследования как идеалы построения и организации знания, которые позволяют осуществить синтетическое педагогическое исследование в контексте естественнонаучного, технологического и гуманитарного идеалов познания.

Г.П. Шедровицкий выделил особенности и проблематизировал типологию знаний, которые непосредственно обслуживают практическую деятельность. Одна из важнейших особенностей таких знаний состоит в том, что все объекты, включенные в деятельность, фиксировались в знаниях как объекты деятельности, то есть как:

- а) преобразуемый деятельностью материал;
- б) продукты-результаты деятельности;
- в) средства деятельности [12, с. 212].

Вслед за И.И. Цыркуном соотнесем вышеуказанные знания с идеалом и нормами научного познания. Естественнонаучный идеал познания актуализирует вопросы: “что есть?” и “почему?”. Гуманитарный тип научной рациональности позволяет реализовать свое видение реальности, объяснить ее с учетом места в ней ученого и другого человека [8]. Недооценка естественнонаучных знаний в педагогической теории и практике ведет к ряду непрерывно воспроизводящихся разрывов (термин Г.П. Шедровицкого) 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 Γ ” [12, с. 215].

Технологический тип научной рациональности оперирует знаниями исключительно с точки зрения деятельности, которые принято называть практико-методическими и конструктивно-техническими. Практико-методические знания центрированы на продукте деятельности, организованы как предписания для ее осуществления и могут быть выражены формой вида: “Чтобы получить продукт E , надо взять объект A и совершить по отношению к нему действия α, β, γ ” [12, с. 212]. Конструктивно-технические знания показывают, что происходит с заданным объектом, если мы на него определенным образом подействуем: “Если к объекту A применить действия b, β, γ , то получится объект E ” [12, с. 213].

Естественнонаучное и гуманитарное познания имеют сходство и различие. Как отмечает В.С. Степин, их “сходство определяется тем, что это – две разновидности научного познания” [10, 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” [10, 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” [10, с. 41-42]. Гуманитарный тип научной рациональности особую роль отводит этическим регулятивам, которые эксплицируют связи внутринаучных и общих социальных ценностей. В плане нашего рассмотрения специфики гуманитарного идеала научности 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 потенциалов, а также обоснование особой роли исследователя в гуманитарном познании; 2) “включение интересов, целей, потребностей широко трактуемого субъекта в стандарты оценки научности концепций” [16, с. 68].

Методологическими основаниями междисциплинарного синтеза в педагогическом исследовании выступает методологическая программа исследовательской деятельности, которая включает выявление и формулировку критериев познания, обладающих эвристическим потенциалом и позволяющих реализовать методологию научного плюрализма в трактовке соотношения идеалов научности и полипарадигмальности знания. Эвристические критерии выступают методологическим основанием междисциплинарного синтеза в отличие от минимальных требований научности, решающих демаркационную функцию отнесения тех или иных феноменов к классу научных в рамках описательного подхода [16].

Общность ценностных регулятивов также может служить основанием междисциплинарного синтеза. Г. Риккерт процедуру “отнесения к ценности” назвал центральным критерием научности. Единство науки не означает ее единообразия, наличие “особых форм, типов научности определяется прежде всего многообразием форм объективной действительности, отражаемой в науке...” [16, с. 83].

Заключение

Таким образом, опираясь на анализ новых контекстных условий и стратегий развития педагогической науки, осуществленный И.И. Цыркуном [8], мы развиваем его идею о том, что сочетание разных идеалов научного познания позволит повысить качество педагогических исследований на новом этапе развития науки в XXI в. Педагогика как отрасль научного знания является полипарадигматической наукой, что проявляется в том числе и в синхронистическом плюрализме естественнонаучного, гуманитарного и технологического типов научной рациональности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Онтологические и методологические основы развития педагогической науки в современных условиях : учеб. пособие / П.Д. Кухарчик [и др.]. – Минск : БГПУ, 2005. – 141 с.
2. **Степин, В.С.** Научное познание и ценности техногенной цивилизации / В.С. Степин // Вопросы философии. – 1989. – № 10. – С. 3–18.
3. **Степин, В.С.** Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность / В.С. Степин // Вопросы философии. – 2003. – № 8. – С. 5–17.
4. **Яскевич, Я.С.** Философия и методология науки : учеб. пособие / Я.С. Яскевич, В.К. Лукашевич. – Минск : БГЭУ, 2009. – 475 с.
5. Современная наука: ценностные ориентиры : учеб.-метод. пособие для аспирантов, слушателей системы повышения квалификации / под общ. ред. Я.С. Яскевич. – 2-е изд., доп. и перераб. – Минск : РИВШ БГУ, 2003. – 288 с.

6. **Лекторский, В.А.** Возможна ли интеграция естественных наук и наук о человеке? / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 2004. – № 3. – С. 44-49.
7. **Бельский, Ф.** Педагогіка як наука: (до питання про методологію педагогіки) / Ф. Бельський. – Луганськ, 1929. – 16 с.
8. **Цыркун, И.И.** Нерешенные проблемы и стратегии развития педагогической науки / И.И. Цыркун // Адукацыя і выхаванне. – 2011. – № 8. – С. 16-24.
9. **Степин, В.С.** Наука и философия / В.С. Степин // Вопросы философии. – 2010. – № 8. – С. 58-75.
10. **Степин, В.С.** Генезис социально-гуманитарных наук (философский и методологический аспекты) / В.С. Степин // Вопросы философии. – 2004. – № 3. – С. 37-43.
11. **Ивин, А.А.** Ценности и понимание / А.А. Ивин // Вопросы философии. – 1987. – № 8. – С. 31-43.
12. **Щедровицкий, Г.П.** Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М. : Шк. Культ. Полит., 1995. – 800 с.
13. **Розин, В.** Семиотические исследования / В. Розин. – М. : ПЕР СЭ; СПб. : Университетская книга, 2001. – 256 с.
14. **Берков, В.Ф.** Философия и методология науки : учеб. пособие / В.Ф. Берков. – М. : Новое знание, 2004. – 336 с.
15. Идеалы и нормы научного исследования ; ред. кол. М.А. Ельяшевич [и др.]. – Минск : Издательство БГУ, 1981. – 432 с.
16. **Кезин, А.В.** Научность: эталоны, идеалы, критерии / А.В. Кезин. – М. : Издательство Московского университета, 1985. – 128 с.