

УДК 378:37.015.3 (575.2) (04)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА – ОСНОВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В.П. Иванова – доц.

The problem of methodological culture including methodological skills and reflection is analyzed. The author stresses the value of methodological culture of professional training of students. The role of understanding the scientific texts in forming the methodological culture is considered as well.

Современная ситуация в системе образования характеризуется наличием двух стратегий организации обучения: традиционной и инновационной. Перемены, быстро наступающие в обществе, указывают на неадекватность принципов традиционного обучения требованиям современного общества к личности, к развитию ее познавательных возможностей. Инновационное же обучение ориентировано на создание готовности личности к таким быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми. Переход от традиционных способов обучения к современным, которые предполагают не просто пассивное овладение студентом сообщаемого ему педагогом знания, а активное воссоздание им в собственном сознании того опыта деятельности, который лежит в основе транслируемого знания, требует изменения отношения к самому содержанию этого опыта.

Переход к инновационному обучению требует от студента развития методологической культуры, куда входит и методологическое знание, и методологическая рефлексия. Методологическое знание и знание о рефлексии как способе деятельности является неотъемлемым элементом содержания образования. Поэтому *целью* данной статьи является попытка

осознать место методологической культуры в профессиональной подготовке студентов.

Известно, что методология – это система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе. Понятие же “культура” может относиться к любому социальному явлению. Конечно, будучи специфической характеристикой любого социального действия, отношения, вещи и т.п. культура в каждом случае равна по содержанию. Здесь речь идет не о качественном многообразии культуры, а об универсальной приложимости понятия “культура” к явлениям общественной жизни. Приложимо оно и к характеристике сознания. Этот подход позволяет рассмотреть методологию как явление, входящее в содержание сознания, и представить в виде качественного образования, как методологическую культуру, включающую в себя два основных компонента – методологическое знание и методологическую рефлексию.

Рассмотрим эти два элемента методологической культуры более подробно.

Структура методологического знания сложна и состоит, как считают В.П. Зинченко и С.Д. Смирнов, из нескольких уровней: 1) философской методологии; 2) конкретно научных принципов; 3) общенаучных принципов и форм исследования; 4) методики и техники исследований [1].

Здесь философия играет особую роль: “осуществляет конструктивную критику научного знания с точки зрения условий и границ его применения, адекватности его методологического фундамента и общих тенденций его развития; дает мировоззренческую интерпретацию результатов науки, в том числе и методологических результатов – с точки зрения той или иной картины мира” [2], используя для этого диалектический метод. И, кроме того, осуществляет эвристическую функцию, организующую процесс творческого мышления.

Методологическая культура, аккумулированная в философской методологии, составляет сердцевину интеллектуальной культуры. Многие исследователи весьма высокого ранга и интеллекта (особенно в естественных и технических науках) не смогли подняться на самые верхние этажи научного познания именно потому, что не обладали методологической культурой. Бурное развитие естествознания в конце XIX и начале XX вв., крупные открытия в физике выявили относительность конкретных физических знаний, потребовали коренной ломки существующих представлений о структуре материи, взаимосвязи различных ее форм. Это привело к кризису в естествознании, и он был связан именно с плохой осведомленностью ученых в вопросах методологии.

Само методологическое знание не решает содержательных научных задач, и основной его функцией является формирование культуры мышления, а кроме того, оно организует само знание как целое.

Роль общенаучных концепций также достаточно велика в формировании методологической культуры и направлена на выделение общих черт, закономерностей научного познания. К таким концепциям можно отнести концепцию ноосферы В.И. Вернадского, системный подход, принцип дополнительности Н. Бора и др.

Методологическая деятельность, основанная на методологическом знании и понимаемая как целенаправленное и сознательное преодоление традиционных шаблонов и стереотипов, представляет собой один из важнейших контекстов интеллектуальной культуры индивида, сферу его интеллектуального творчества.

Причем это творчество особого рода и включение его в профессиональную деятельность специалиста значительно повышает ее эффективность.

Культура методологической деятельности, включающая в себя конструирование и проектирование познавательной деятельности, осознание, формирование и творческое решение задач, методологическую рефлексивность, предполагает владение образцами этой деятельности, имеющимися в социальной памяти. Эти знания помогают выйти не только за рамки профессиональной деятельности, но и осуществить революционные преобразования в сфере приложения сил. Коперник, Галилей, Лобачевский, Эйнштейн и другие исследователи – пример такой революционной ломки старых рамок науки.

Эффективность деятельности невозможна, если индивид не имеет основательной подготовки, включающей не только методологическое знание, но и навыки методологической рефлексии, умение осмыслить и оценить собственную познавательную и исследовательскую деятельность. В.В. Краевский считает, что индивид может оценивать не только свою, но и “научную деятельность других в соответствии с такими характеристиками исследования, которые могут служить и критериями его качества” [3].

Интеллектуальная культура будущего профессионала, на наш взгляд, включает в себя методологическую рефлексивность как базовую способность, способность к обоснованному, критическому анализу и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, конструирования и управления. Все это не может быть передано как совокупность готовых знаний и предписаний. Выполнить эту задачу студенты смогут лишь практически, в ходе собственного научного исследования, овладев методологией познания в области профессионального знания, а не просто запомнив некоторую совокупность положений методологического характера с целью их воспроизведения. Усиление методологического аспекта профессиональной подготовки студентов, связанного с переходом от жесткой нормативности к эвристичности, прямо зависит от установки преподавателя на

проблемность обучения, научный поиск, противостоящий информационному подходу.

Можно выделить три источника обеспечения эффективности учебной деятельности, относящихся к самой профессиональной деятельности. Рассмотрим эти источники на примере подготовки профессионала-психолога. Первый источник – это психологическая наука в ее концептуальной форме, представленная в виде теоретических концепций, как знание в процессе его формирования. Второй – психологическая наука в ее нормативной форме, как система основных общепризнанных положений, представленных как следствие психологических теорий, прямо или опосредованно влияющих на практическую деятельность. Третий – результаты собственной научно-поисковой деятельности относительно рано начинающейся у студентов-психологов.

На начальных этапах обучения изучение и понимание различных теорий вызывает у студентов большие трудности. Теория является наиболее сложной и развитой формой научного знания. Она представляет собой не просто сумму связанных между собой знаний, но и содержит определенный механизм построения знания, внутреннего развертывания теоретического содержания, воплощает некоторую программу исследования – все это создает целостность теории как единой системы знаний. Однако это и создает трудности в овладении ею. У студентов не сформировано еще общего представления о построении теории в качестве метода познания.

Ни одна теория не может развиваться вне решения проблем ее категориального аппарата. Владение категориальным аппаратом является существенной составляющей интеллектуальной культуры специалиста вообще, а психолога в особенности. Он является рабочим инструментом психологов в их аналитико-синтезирующей деятельности по проникновению во внутренний мир человека. Категориальный строй аппарата науки объективно влияет на мысли студентов, он играет роль апперцепции в их восприятии проблем и перспектив разработки, влияя на динамику теоретических воззрений, переосмысление их эмпирического опыта, поиски новых решений. «Содержание категории, как считают А.В. Пет-

ровский и М.Г. Ярошевский, раскрывается тогда, когда происходит переход из “знаниевого” плана анализа науки в деятельностный» [4].

Еще одна трудность связана с тем, что законы, закономерности теории должны быть конкретизированы и адаптированы к изучаемой реальности, потому что только тогда, когда она получит эмпирическую интерпретацию, теория выступит как реальное знание.

Большую помощь в овладении теорией может оказать работа с научными текстами, в которых она фиксируется. Эта работа дает возможность сформировать знание о теории с помощью выявления системы понятий этой теории, аргументированности и доказательности ее положений, понимания логической организации ее содержания, а затем, когда создается целостное представление о ней, конкретизировать и использовать как метод познания реальности.

Второй источник обеспечивает студентов конкретными знаниями в области психологии, которые они как будущие профессионалы смогут использовать в своей практической деятельности, но для этого им нужна рефлексия.

На протяжении обучения в вузе в индивидуальной рефлексии студентов объединяются концептуальность и нормативность, возникает возможность освобождения от стереотипов в самом мышлении студента, развивается способность творческого эвристического подхода к знанию и науке, и, следовательно, к выполняемому ими курсовому или дипломному проектированию.

Методологическая культура нужна, прежде всего, самому преподавателю и нужна не меньше, чем “чистому” исследователю. Именно преподаватели могут демонстрировать студентам образцы методологической культуры, если они сами ведут научную работу. Адекватное обеспечение учебной деятельности невозможно, если нет основательной подготовки, включающей не только методологические знания, но и знания методологической рефлексии, умение оценить и осмыслить собственную исследовательскую деятельность. По отношению к науке в этой деятельности реализуются три функции: во-первых, преподаватель использует науку как методологическую опору в своей учебной деятельности, во-

вторых, создает ее в ходе исследовательской работы и, в-третьих, трансформирует в учебном курсе через призму собственных результатов и позиций.

Преподаватель должен снабдить реально «работающим» методологическим инструментарием студента-исследователя, а он, в свою очередь, должен стремиться им овладеть, чтобы осмысливать и корректировать свою работу в соответствии с четкими ориентирами, такими как «объект» и «предмет исследования», «цель», «актуальность», «новизна», «задачи», «гипотеза» и т.д. Зачастую студенты считают их само собой разумеющимися, формальными, чуть ли не излишними по существу. А это, конечно, не так. Взятые все вместе они составляют методологический каркас исследования. Например, работа Л.С. Выготского «Мышление и речь» – прекрасный образец методологической культуры. Она начинается с главы «Проблема и метод исследования», где обосновывается выбор проблемы, ее актуальность, а также определяется метод анализа мышления и речи – анализ по единицам. Нахождение единицы анализа – достаточно сложный процесс. Путь же от единицы анализа к теоретической конструкции тоже далеко не прост и не всегда заканчивается успехом. Тем не менее, осознанное выделение единицы анализа – признак методологической зрелости и начало систематического построения теории. По своей сути, эта глава может служить образцом написания «Введение» в рамках курсовой или дипломной работы (но не в таком большом объеме).

Глава вторая, третья и четвертая в этой работе – анализ исследований, посвященных проблеме мышления и речи, но не просто обзор, а практически *полный* обзор с прекрасным *анализом* этих исследований, с аргументацией их достоинств и недостатков. Будучи прекрасным методологом Л.С. Выготский на примере исследования речи и мышления Ж. Пиаже показывает, что попытка опираться только на факты, где «анализ фактов важнее теории», ведет в тупик. «Кто рассматривает факты, неизбежно рассматривает их в свете той или иной теории... Без этого факты остаются немые и мертвые» [5].

Пятая и шестая главы этой работы – экспериментальные исследования, где очень четко определяются их цели и задачи, гипотеза, описана методика исследования. Тщательно описаны экспериментальные данные, проведен их анализ и обсуждены результаты, сделаны выводы. В последней главе «Мысль и слово» дается заключение по всей работе и выводы.

Монография «Мышление и речь» отрабатывается индивидуально каждым студентом первого курса, и у преподавателя есть возможность показать студентам инструментарий, которым пользуются при научном исследовании психологической проблемы. И это не единственный текст, встречающийся на первом курсе. Так, входящие также в программу по общей психологии для студентов первого курса работы А.Н. Леонтьева «Проблемы развития психики» и «Проблема возникновения ощущений» [6] включают в текст такие структурные части, как проблема, гипотеза, экспериментальная работа, обсуждение результатов и выводы.

Таким образом, видно, что в овладении методологическим инструментарием большую помощь оказывает работа с научным текстом, где зачастую он является той путеводной нитью, которая и приводит к пониманию их смысла. Шаг за шагом, анализируя научные тексты, студенты постепенно осознают важность методологических составляющих как для понимания научных текстов, с которыми они знакомятся в процессе учебной деятельности, так и для их собственных научных исследований в рамках курсовых и дипломных работ. Так, собственно научно-поисковая деятельность студентов становится системообразующим фактором по отношению к научному обеспечению учебной деятельности будущего профессионала.

Рефлексия ответственна за организацию умственных связей между актуальным и прошлым опытом, связанным с профессиональными знаниями, умениями и навыками, и на первых порах она протекает быстро, так как объем опыта, с которым необходимо соотнестись в процессе рефлексии, невелик. Правда, для его накопления необходима высокая частота использования рефлексии. При наличии конкретного профессионального уровня зна-

ний рефлексия может осуществляться реже, зато длительность и качественный ее уровень сильно возрастает, поскольку организация связей ведется в большом объеме, так как даже мелочи, соединяясь с уже освоенными технологиями, дают разносторонние результаты.

Таким образом, по количественному уровню студент должен пропускать через свой рефлексивный аппарат всю стекающуюся к нему профессиональную информацию, чтобы она оставалась не “голой” теорией и не чьей-то чужой технологией, а его **личностным смыслом**, формирующим профессиональный опыт. Можно утверждать, что методологическое знание и методологическая рефлексия, т.е. методологическая культура в целом положительно влияет на профессиональную культуру, повышает ее уровень.

Литература

1. *Зинченко В.П., Смирнов С.Д.* Методологические вопросы психологии. – М.: Изд.-во Московск. ун-та, 1983. – С. 18.
2. *Юдин Э.Г.* Системный подход и принцип деятельности. – М., 1978. – С. 41.
3. *Краевский В.В.* Методология педагогического исследования. – Самара, 1984. – С. 110.
4. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* Теоретические основы психологии. – М., 2002. – С. 131.
5. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Собр.соч. в 6 т. – Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – С. 26–27.
6. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. – М.: Изд.-во Московск. ун-та, 1988.