

## **Принципы исследования методологической культуры педагога: нормативный контекст**

В процессе исследования методологической культуры педагога как объекта изучения нами был осуществлен контент-анализ результатов педагогических исследований, прослежен генезис диссертационных исследований, реконструированы подходы к пониманию сущности методологической культуры педагога, выявлены контексты ее рассмотрения (философско-методологическая культура; интегративное личностное образование; культура современного научно-педагогического мышления; позиция и способ осуществления педагогической деятельности; высший уровень профессионализма; условие развития профессиональной культуры). Во взаимосвязи с выявленными контекстными условиями проанализированы дефиниции понятия «методологическая культура педагога», осуществлен анализ исследований, посвященных профессионально-педагогической культуре с включением в ее структуру методологической культуры, осуществлен анализ исследований методологической культуры учащихся, в которых данные феномены (методологическая культура учителя и учащегося) рассматриваются в тесной взаимосвязи, и др. Проведенный структурный анализ определений понятия «методологическая культура педагога» и выяснение частоты повторений компонентов методологической культуры в исследованиях различных авторов позволили реконструировать морфологическую онтологию методологической культуры как синтетического результата научно-педагогического исследования данной проблемной области [7; 8].

Следующим шагом научного поиска и методологической исследовательской рефлексии выступает разработка таких детерминант научного поиска, которые, с одной стороны, являются проявлениями особенностей и тенденций развития современного постнеклассического этапа познания, с другой стороны, позволяют синтезировать разные замкнутые предметные онтологии в новом конфигуративном представлении нашего объекта исследования. Методологическая культура как объект исследования имеет разные дисциплинарные проекции в методологии, философии, социологии, психологии, педагогике и других отраслях социально-гуманитарного знания, в связи с чем появляется вопрос о том, какую систему методов и исследовательских инструментов необходимо применить и/или разработать для эмпирической фиксации и изучения такой теоретически выделенной в разных дисциплинах структурной единицы научного знания, как методологическая культура?

Выделяя императивы научного поиска, мы основываемся на идеи Л. А. Микешиной [6] о совмещении эпистемологического и когнитивно-

структурного подходов к анализу любого явления, в том числе и методологической культуры, обосновывающей сопоставление когнитивных форм, различных по знаковому выражению, как один из методов теоретико-аналитического этапа исследования в совокупности с герменевтическим и феноменологическим методами философского уровня методологического знания. Развертывание этих методов позволяет трансформировать их в систему регулятивов вплоть до отдельных операций, направляющих исследование в нашей проблемной области, реализуя их эвристический потенциал. Когнитивно-структурный подход, по версии Г. Ленка [4], обозначается как методология интерпретационизма, исследующая процессы нормативного структурирования, разработки и активации интерпретативных конструктов и базирующаяся на аксиоме о том, что познание и действие зависят от интерпретации, т. е. основаны на активации схем.

В настоящей статье мы выделяем принципы в качестве одного из видов гносеологических регулятивов решения дескриптивно-эвристических исследовательских задач как логико-эпистемологические детерминанты поиска. Н. А. Масюкова отмечает, что, несмотря на знакомый до боли каждому исследователю контекст, в отношении к принципам закрепился явный формализм, и к ним относятся «как к чему-то запредельно возвышенному, не имеющему прямой связи с каждодневным трудом исследователя и практикой образовательной действительности» [5, с. 2]. Принципы являются фундаментальными нормами любой деятельности, в том числе и исследовательской. По мнению Н. Сторера, «чистая» цель науки «состоит в конструировании наборов, описывающих реальность символов, которые становятся все более и более достоверными, экономными и всесторонними» [9, с. 57].

Принципы исследовательской деятельности являются конкретизацией такой более абстрактной нормы, как подход. О.С. Анисимов определяет подход в качестве процедуры, «в которой при построении методов, проектов деятельности предварительно вводится "онтология", исходным основанием которой служит содержание понятия, соответствующего названию подхода» [1, с. 52].

Современный этап развития науки в условиях ее глобализации характеризуется интегративными процессами, которые проявляются в использовании междисциплинарного подхода и междисциплинарных технологиях познания, актуализации процесса синхронистического плюрализма естественно-научного, гуманитарного и технологического типов научной рациональности, в том числе и в педагогических исследованиях, для формирования их объектов в разных предметных проекциях с целью достижения онтологической целостности и достоверности знаний. Междисциплинарный подход как комплексная норма исследовательской практики изменяет гносеологическую

оппозицию «субъект-объект» на эпистемологическую «знание-объект». В ситуации, когда выработано много научной информации и она зачастую рассыпана по изолированным фрагментам (порой даже в рамках одной научной дисциплины), необходим ключ для ее синтеза, который дает междисциплинарный подход. Появляются новые для гносеологии структурные единицы знания – текст, схема, сценарий, фрейм и др., которые выражают скрытые «от непосредственного наблюдения связи и элементы ментальных явлений...» [6, с. 117]. Междисциплинарный подход как наиболее фундаментальная и абстрактная норма научного поиска выражается в соответствующих ему принципах исследования, методах и средствах познания, а также его результатах. С нашей точки зрения, логико-эпистемологическими детерминантами междисциплинарного подхода выступают следующие взаимосвязанные принципы изучения методологической культуры педагога: принцип множественности онтологических представлений об объекте исследования; принцип синтеза знаний и принцип полипарадигмальности.

Определяя принципы как логико-эпистемологические детерминанты исследования методологической культуры педагога, мы опираемся на теорию концептуальной трансдукции (переход от одних концептов к другим) В. А. Канке [3]. Согласно данной науковедческой теории принципы выступают важнейшими концептами структуры теории. С нашей точки зрения, принципы множественности онтологических представлений объекта исследования, синтеза знаний и полипарадигмальности соответствуют требованиям независимости, непротиворечивости и полноты описания методологической культуры на этапе дескриптивной реконструкции. Данные принципы независимы, так как не могут быть выведены, они аксиоматически взяты в качестве оснований нашей исследовательской работы и выступают проявлениями и конкретизациями междисциплинарного подхода. Как принципы, раскрывающие сущность междисциплинарного подхода, они не противоречат друг другу. Если принять позицию о том, что основная проблема логики – это проблема метода, то на ее основе устанавливается связка: принцип – метод – когнитивный конструкт, обеспечивающая полноту решения предпосылочных задач нашего исследования.

Принцип множественности онтологических представлений об объекте исследования детерминирует применение метода онтологического анализа с помощью онтологических схем как средств познания. Г. П. Щедровицкий [10] выделил онтологические схемы, изображающие идеальную действительность изучения, в составе научного предмета наряду, например, с фактами, средствами выражения, моделями, репрезентирующими частные объекты исследования, и др. Блок онтологии занимает в системе научного предмета особое место: все другие блоки отображают свое

содержание на онтологической картине и обосновываются онтологиями. Онтологические представления выступают средствами синтеза знаний, полученных в разных предметных проекциях, так как «каждый научный предмет существует и изменяется в широком окружении других научных предметов» [11, с. 247] и может получать из этого окружения в том числе онтологические представления.

Принцип синтеза знаний как гносеологическая детерминанта изучения методологической культуры педагога требует использования метода и механизмов конфигурирования в научном исследовании с помощью специально создаваемых конструктов или конструкторов. Конструкт – обобщенное средство интерпретации, прогнозирования, селекции и оценки воспринимаемых явлений (Дж. Келли). Изображение объекта, создаваемое в целях синтеза знаний, Г. П. Щедровицкий назвал «конфигуратором», а процедуру объединения и синтеза знаний «конфигурированием». Конфигураторы или К-модели должны онтологически обосновывать и объяснять существующие в науке разнообразные знания об объекте изучения. Такие конфигураторы, по мнению Г. П. Щедровицкого, 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. Г. П. Щедровицкий еще в 1984 г. (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» [11, с. 656].

Принцип полипарадигмальности как познавательная детерминанта требует использования метода или процедуры конвенции посредством представления модусов понимания или ментальных карт. Трансляция «проблемы понимания из традиции герменевтики и гуманитарных наук в анализ естественно-научного знания и науку в целом» [12, с.407], выступает важной особенностью современной гносеологии. Современная модель понимания синтезирует подходы философско-гуманитарного и естественно-

научного представлений; объекты исследования требуют раскодировки научных смыслов, распредечения и реконструкции познавательных действий, что создает предпосылки для понимания и преодоления коммуникативных барьеров с научным сообществом [12]. Объяснение и понимание выступают универсальными операциями мышления. Различие между объяснением и пониманием в логическом контексте состоит в характере принимающего 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 (А.А. Ивин [2]). Диалектика объяснения и понимания – это диалектика истины и ценности, а противопоставление естественно-научного объяснения и гуманитарного понимания является искусственным [2].

Таким образом, вышепредставленные принципы выступают для нас обобщенными средствами организации размещения «содержания» концептуального плана, в которых обнаруживаются «ориентиры содержательного типа» [1, с. 55]. Принцип множественности онтологических представлений об объекте исследования подразумевает понимание и признание принципиальной неоднородности и диверсифицированности авторских трактовок сущности методологической культуры и реализуется посредством их синтеза в единой онтологической картине, основания которой постулируются и обосновываются ее автором. Принцип синтеза знаний подразумевает разработку специальных конструкторов-конфигураторов и реализуется с помощью механизмов конфигурирования. Принцип полипарадигмальности подразумевает реконструкцию возможных парадигм и контекстуальных условий исследования методологической культуры и реализуется, с нашей точки зрения, посредством таких когнитивных конструкторов, как ментальные карты.

#### Список литературы

1. Анисимов О. С. Методологический словарь (для акмеологов и управленцев). – М.: Агро-Вестник, АМБ-агро, 2001. – 168 с.
2. Ивин А. А. Ценности и понимание // Вопр. философии. – 1987. – № 8. – С. 31–43.
3. Канке В. А. Методология научного познания: учеб. для магистрантов. – М.: Омега – Л, 2013. – 255 с.

4. Ленк Г. К методологической интеграции наук с интерпретационистской точки зрения // *Вопр. философии.* – 2004. – №3 – С. 50–55.
5. Масюкова Н. А. Принципы развития культуры организации научно-исследовательской деятельности // *Электр. науч.-практ. журн. ИПК и ППРО ОГПУ «Вопросы дополнительного профессионального образования».* – 2014. – № 2.
6. Микешина Л. А., Опенков М. Ю. Новые образы познания и реальности. – М.: Рос. полит. энцикл. (РОССПЭН), 1997. – 240 с.
7. Снопкова Е. И. Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование // *Интеграция образования.* – 2015. – № 1 (78). – С. 111–117.
8. Снопкова Е. И. Педагогическое исследование методологической культуры педагога в системе непрерывного образования: онтологические и гносеологические основания // *Педагогический альманах: наука и практика / Приднестровский научный центр Поволжско-Кавказского отделения Государственной академии наук «Российская академия образования».* – Тирасполь, 2015. – С.43-48.
9. Сторер Н. Отношения между дисциплинами // *Научная деятельность: структура и институты. Сборник переводов / сост., общ. ред. и вст. ст. Э.М. Мирского, Б.Г. Юдина.* – М.: Прогресс, 1980. – С. 57–106.
10. Щедровицкий Г. П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности // *Избранные труды.* – М.: Школа культурной политики, 1995. – С. 233–280.
11. Щедровицкий Г. П. Синтез знаний: проблемы и методы // *Избр. тр.* – М.: Школа культурной политики, 1995. – С. 634–666.
12. Яскевич Я. С., Лукашевич В. К. Философия и методология науки: учеб. пособие. – Минск: БГЭУ, 2009. – 475 с.