

ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

УДК 37.01

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Тихонов Л.Н.

БГПУ им М. Танка (г. Минск)

Ключевые слова: методологическая культура, система профессиональных ценностей, будущий педагог, педагогическая наука и практика

METHODOLOGICAL CULTURE IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL VALUES OF THE MODERN TEACHER: THEORETIC AND EDUCATIONAL ASPECT

Tikhonov L.N.

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Key words: methodological culture, system of professional values, future teacher, pedagogical science and practice

Нынешний этап развития педагогической мысли, по нашему глубокому убеждению, в решающей степени связан с осознанием особенностей современных познавательных процессов в образовании XXI века и их взаимосвязи с поведением, ре-

альной духовностью обучающихся. Как известно, касаясь в свое время подобной актуальнейшей проблемы, великий чешский мыслитель – гуманист, педагог Ян Амос Коменский, всегда рассматривал образование человека в контексте развития четырех «прирожденных» ему качеств – ума, воли, способности к действию и речи. Он в понимании процесса познания исходил из принципа материалистического сенсуализма, который является основополагающим его образовательной теории [1]. Заметим, что «основное положение сенсуализма обычно выражается изречением: в разуме нет ничего, что не было прежде в чувствах» [2].

Если базовые методологические постулаты прошлого рассматривать с позиции современного быстро изменяющегося мира вообще и образования в частности, то можно с полным основанием утверждать, что ведущими качествами человека сейчас становятся психологическая гибкость в профессии, степень готовности получать и усваивать информацию, легко адаптироваться к переменам в обществе, государстве, социальном окружении, да и в своей собственной судьбе.

На повестку дня остро встает на первый взгляд простой вопрос: что такое «методологическая культура» в ее истинном научном сущностном понимании? Ее составляющие весьма многообразные: методологическая культура личности; методологическая культура деятельности; методологическая культура преподавателя (педагога, учителя), в том числе учителя–исследователя.

С этой точки зрения, по обоснованному мнению российского исследователя этих проблем Ю.В. Рыдиной, «методологическая культура имеет особую значимость в структуре профессиональной компетентности педагога и представляет собой индивидуальный педагогический опыт учителя как совокупность знаний, умений и ценностных установок на творческую самореализацию в профессионально-педагогической деятельности» [8, с. 72].

Для определенной нами цели и задач взаимодействия профессиональных ценностей молодого специалиста университетского профиля с его методологической культурой представляется вполне обоснованным выделение следующих традиционных составляющих методологической культуры: аксиологическая, когнитивная, операционно-деятельностная и рефлексивная. При этом сущностная составляющая методологической культуры рассматривается нами с позиций системно-деятельностного подхода, что является для нас принципиально важным и имеет глубокий дидактический смысл и значение.

С этой точки зрения, есть все основания рассматривать методологическую культуру педагога, а также педагогические механизмы формирования его профессиональных ценностей как определенную позицию и способ решения тех или иных педагогических задач преобразования окружающей действительности в условиях все нарастающих трансформационных процессов и гибких технологий жизнедеятельности.

Прежде всего следует обратиться к одной из наиболее сейчас широко декларируемых проблем современного национального образования – гуманизм, демократизм, гражданственность, социальная ответственность и ряд других составляющих постсоветского образовательного продукта.

В системе профессиональных ценностей личности историческое видение этого гуманизма и демократизма всегда связывалось с двумя их составляющими: обязанности по отношению к самому себе вообще; обязанности добродетели по отношению к другим.

При этом в обязанностях к самому себе в древнегреческой философии выделились формальный элемент и материальный элемент, которые, как показывает исторический опыт, находили свое выражение в «долге воздержания» и «долге свершения». Первый, по мнению Канта, относится, прежде всего, к моральному здоровью, а другой – к моральному благополучию. Что касается обязанностей по отношению к другим людям, то здесь Кант выделял как весьма

значимым в контексте методологической культуры долг любви к человеку или долг благотворения, долг благодарности, долг участия.

Подобное представление этого общественного феномена, как убеждают наши теоретические исследования, является достаточно методологически обоснованным и с точки зрения истории вполне выверенным. Однако, что же здесь для нас, исследователей педагогических проблем, сейчас является весьма важным?

Разумеется, это созидающие функции методологической культуры педагога. Они весьма многогранны. На наш взгляд, с этой точки зрения представляется весьма примечательным положение Эммануила Канта о том, что философия как область научного знания имеет теоретическую и практическую составляющие, где практическая часть философии ни в коей мере не выступает только как техническая практическая, а скорее как морально-практическое учение о теории природы. Именно с этих методологических позиций в древнегреческой философии раскрывалась культурологическая сущность основных понятий процесса познания как важнейшего содержательного звена методологической культуры специалиста. В частности, здесь делался акцент на следующих координатах профессионально-образовательной и поисковой деятельности:

1. «Обязательность – это необходимость свободного поступка, подчиненного категорическому императиву разума...
2. Дозволенный поступок – это такой поступок, который не противоречит обязательности.....
3. Долг – это поступок, который кто-то обязан совершить.
4. Закон (морально-практический) – это положение, содержащее категорический императив (по Канту веление).....» [3, с. 586]

Однако среди них, по нашему мнению, для нас являются наиболее значимыми те, которые находятся в следующей логической цепочке древнегреческой философии: «из воли исходят законы; из произвола – максимы; произвол в челове-

ке есть свободный произвол; волю, которая имеет в виду только закон и ничто иное, нельзя назвать ни свободной, ни не-свободной... , ибо она имеет в виду сам практический разум» [3, с. 591].

При осмыслении содержательно-организационного аспекта функционального поля методологии профессионального образования, как убеждает исторический опыт, представляется чрезвычайно важным учитывать, что педагогическая наука и реальная практика – есть не только знания, умения и навыки предмета профессии, но и сознание субъекта, его возможности пользоваться этим достоянием.

Исторический опыт убеждает, что своеобразной лакмусовой бумажкой профессиональной зрелости любого исследователя педагогических проблем является его готовность дать ответ на вопрос о разрешении известной аксиомы о позиционировании и взаимодействии «теории и практики» в деле педагогического образования.

На наш взгляд здесь представляется крайне необходимым, прежде всего, обратиться к пониманию И. Кантом «теории» как совокупности «правил, даже практических, когда эти правила мыслятся как принципы в некоторой всеобщности», «а практикой, – по его мнению, – называется не всякое действие, а лишь такое осуществление цели, какое мыслится как следование определенным представленным в общем виде принципам деятельности» [3, с. 517].

Заметим, что подобное толкование сущностной составляющей теории и практики не предполагает их противостояние, а подчеркивает особый характер их взаимодействия и содержательного дополнения и объективного усиления. «Между теорией как бы совершенна она не была, и практикой, – далее писал древнегреческий философ, – требуется еще посредствующее звено, которое соединяло бы их и составляло бы переход от одной к другой, – это очевидно; в самом деле, к рассудочному понятию, содержащему правило, должно прибавиться действие способности суждения, благодаря которому практик определяет,

подходит ли данный случай под правило или нет» [3, с. 517]. Вот Вам и научная расшифровка взаимодействия «теории и практики» в их истинной сущности.

Словом, проявление методологической культуры в сфере диалектического взаимодействия теории и практики, не есть лишь один из постулатов теоретической философии, а это объективная реальность образовательного дела, выражающаяся в уровне потенциальных возможностей методологической культуры специалиста в своей профессии, которые с определенной долей условности можно определить как: установка на преобразование постулатов теории в метод творческой познавательной деятельности; потребность воспроизводить практику образования в понятийно-терминологической системе науки; осознание понятий педагогического образования как ступеней восхождения от абстрактного к конкретному; критическое отношение к «самоочевидным» положениям, к аргументам, лежащим в плоскости обыденного педагогического сознания; доказательное опровержение антинаучных позиций в области человекознания; понимание мировоззренческих, гуманистических функций науки; стремление выявить единство и преемственность профессионального знания в его историческом развитии; направленность мышления специалиста на генезис педагогических форм и их «целестнообразующие» свойства [5, с. 309].

На наш взгляд, здесь весьма уместно еще раз вспомнить утверждение Аристотеля о том, что «наука» – это, прежде всего «умение», «искусство», «опытность», созвучные именно достоверному знанию, а не субъективному мнению (по Платону доксе; с. 6,20). С этой точки зрения представляется весьма актуальной проблема методики формирования методологической культуры современного выпускника университета, точнее своеобразной «доктрины» ее реализации. Раскрывая научную сущность этого явления действительности, И. Кант писал, что «добродетели нельзя научиться только с помощью одних лишь представлений о долге, путем увещаний..., она должна культивироваться, стать предметом упражнения путем попыток побороть внутреннего врага в человеке (аскетически)...» [3, с. 877].

Разумеется, что новая историческая эпоха настоятельно требует соответствующего видения, а значит и соответствующей корректировки как целевых, так и сущностно-содержательных составляющих основ методологии образования, ее компонентов, особенно учения в контексте многообразной организации образовательной деятельности. Ибо именно на основе этого видения и должны формироваться новые методологические парадигмы и концепции учебного процесса в современном образовательном учреждении.

Многовековой опыт истории убеждает, что нового методологического осмысления в начале XXI века требуют такие компоненты процесса формирования методологической культуры специалиста как: умение целеполагания; готовность проектирования и конструирования процесса учения; знания, умения и навыки оптимального выбора индивидуального стиля собственной сначала учебной, а в последствии трудовой, профессиональной деятельности; владение основами рефлексии (самоанализе) процесса овладения профессий, его результатов.

Такова наша точка зрения на проблемы совершенствования познавательной деятельности современного педагога, его методологической культуры и педагогических механизмов ее формирования в современных условиях.

Литература

1. Педагогический словарь: в 2 Т. – Т. 1. – М.: АПН, 1960. – 536 с.
2. Психологический словарь / авт. – сост. В. Н. Корпорулина и др. – Ростов – на – Дону: Феникс, 2003. – 419 с.
3. Кант, И. Основы метафизики нравственности. / И. Кант – Москва: Мысль, 1999. – 1471 с.
4. Педагогика: Большая современная энциклопедия. – Минск: Современное слово, 2005. – 715 с.
5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
6. Чанышев, А.Н. Аристотель / А.Н. Чанышев – Москва: Мысль, 1987. – 220с.