

**УДК 378.245.2**  
**ББК 74.580**  
**М 52**

**З.К. Меретукова**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики Адыгейского государственного университета; р.т. 8 (8772) 52-48-02*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ АСПИРАНТОВ К ОСМЫСЛЕНИЮ СУЩНОСТИ ЭМПИРИЧЕСКОГО И ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

*(РЕЦЕНЗИРОВАНА)*

*Аннотация.* В статье обосновываются необходимость и возможность обеспечения готовности аспирантов к осмыслению сущности эмпирического и теоретического познания и исследования, для чего выявляются и раскрываются параметры различия этих двух ступеней познания. Определяется содержательное наполнение каждого параметра и способы их осмысления на учебных занятиях (лекционных, семинарских), и приводятся фрагменты обсуждения.

*Ключевые слова:* осмысление, эмпирическое и теоретическое познание, параметры различия эмпирического и теоретического познания, содержательное наполнение параметров их различия.

**Z.K. Meretukova**

*Doctor of Pedagogy, Professor of General Pedagogy Department of the Adyge State University; ph.: 8 (8772) 52-48-02*

## **FORMATION OF READINESS OF POST-GRADUATE STUDENTS TO UNDERSTAND THE ESSENCE OF EMPIRICAL AND THEORETICAL RESEARCH**

*Abstract.* The paper substantiates necessity and possibility of providing readiness of post-graduate students to understand the essence of empirical and theoretical knowledge and research. For this purpose parameters of distinction of these two steps of knowledge are revealed. The author defines substantial filling of each parametre and ways of their comprehension at studies (lecture, seminar) and presents discussion fragments.

*Keywords:* comprehension, empirical and theoretical knowledge, parameters of distinction of empirical and theoretical knowledge, substantial filling of parameters of their distinction.

Анализ многочисленных диссертаций и авторефератов, сравнение описания компонентов их введения, т.е. научно-методологического аппарата с основным содержанием текста диссертации, ответы соискателей во время защиты диссертаций на те или иные вопросы, касающиеся методологии исследования вообще и раскрываемого ими методологического аппарата своего же исследования, беседы (как члена экспертных комиссий) с соискателями позволяют утверждать, что уровень методологической культуры аспирантов (да и некоторых докторантов) оставляет желать лучшего.

Приведем один из примеров.

Известно, что почти во всех диссертациях соискатели, перечисляя использованные в исследовании методы научного познания (исследования), часто указывают дифференцированно методы эмпирического и методы теоретического исследования и в связи с этим в числе прочих методов эмпирический анализ и теоретический анализ. И беседы с соискателями, и их ответы на вопрос о том, в чем различие между эмпирическим и теоретическим исследованием вообще и разница между эмпирическим и теоретическим анализами, свидетельствуют о полном отсутствии у них четкого представления о сущности эмпирического и теоретического, и особенно о параметрах их различия.

Такая же картина выявляется и в процессе чтения аспирантам курса «Методология научного исследования и образования».

Учитывая, что в государственных документах и педагогической литературе по высшей школе подчеркивается необходимость обеспечения преподавателем вуза «мягкого» перехода от традиционного объяснительно-иллюстративного изложения знаний (для отражения бинарной сущности процесса обучения ученые-дидакты называют его еще информационно-рецептивным методом обучения) к проблемно-методологическому изложению вопросов будущей профессиональной деятельности, а также необходимость отбора и структурирования содержания учебного материала, выше указанный курс для аспирантов, а также курс «Педагогика высшей школы» (для них же) строится нами с ориентацией на проблемно-методологическое изложение вопросов и научного исследования, и будущей профессионально-педагогической деятельности аспирантов.

При осуществлении межпредметной связи двух этих курсов до сознания аспирантов доводится, что реализация единства науки и содержания образования, отражение науки в содержании образования, раскрытие науки как деятельности включает ряд аспектов и что некоторые из них имеют первостепенное значение для содержания образования, стало быть, для их будущей профессионально-педагогической и научно-исследовательской деятельности: логика научной деятельности, методы научного познания, закономерности процесса научного познания, культура описания научно-методологического аппарата проводимого исследования.

Особенный акцент делается на осмысление аспирантами того, каким образом наука как деятельность отражается в содержании образования, и в связи с этим осмыслению подвергаются следующие способы ее отражения в процессе обучения:

- включение в содержание высшего образования методологических знаний (о процессе и общих и частных методах познания);
- проблемное изложение материала, демонстрирующее движение мысли, процедуру поиска от постановки проблемы к результату;
- использование приемов обучения, соответствующих методам науки (наблюдение, анализ, сравнение, моделирование, восхождение от абстрактного в мышлении к конкретному в мышлении, использование теорий для приобретения новых знаний и др.);
- познавательно-поисковую деятельность субъектов образовательного процесса в вузе, соответствующую этапам и логике научной деятельности (постановка общей исходной проблемы, формулирование подпроблемных (частных) вопросов, гипотезы, выбор средств и способов решения, проверка доказательств, оформление результатов);
- соблюдение логики организации учебного познания (учебно-познавательной деятельности студентов), соответствующей движению мысли от явления к сущности.

Проиллюстрируем всё это на примере обеспечения осмысления аспирантами эмпирического и теоретического феноменов и их сущности, как это и предполагается названием данной статьи.

Существующая в методологической, философской, формально-логической и психологической литературе информация не дает, за редким исключением, четкого представления о сущности эмпирического и теоретического познаний, четко не выделяются в ней **параметры** их различия, а также содержательное наполнение последнего. В результате у аспирантов складывается аморфное представление об эмпирическом и теоретическом как явлениях и их сущности (кстати, в качестве редкого исключения можно назвать работу А.Я. Данилюка «Теория интеграции образования» Ростов н/Д, 2000).

К примеру, в известном фундаментальном труде В.В. Давыдова «Теория развивающего обучения» предлагается сравнительная краткая сводка, отражающая сущность эмпирического и теоретического мышления, но, не зная эксплицитных параметров различия последних, сложно их осмыслить.

При рассмотрении особенностей абстракции, обобщения и понятия, лежащих в основе теоретического мышления, автор фиксирует их отличия от абстракций, обобщений и понятий, характерных и для эмпирического мышления, следующим образом:

1. Эмпирические знания вырабатываются при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые, общие свойства. Теоретические знания возникают путем анализа роли и функции некоторого особенного отношения внутри целостной системы, которое вместе с тем служит генетически исходной основой всех ее проявлений.

2. Сравнение выделяет формально общее свойство некоторой совокупности предметов, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному их классу, независимо от того, связаны ли эти предметы реально между собой или нет. Анализ открывает генетически исходное отношение целостной системы как ее всеобщее основание или сущность.

3. Эмпирические знания, в основе которых лежит наблюдение, отражают внешние свойства предметов и опираются на наглядные представления. Теоретические знания, возникающие на основе преобразования предметов, отражают их внутренние отношения и связи и тем самым выходят за пределы чувственных представлений.

4. Формально общее свойство выделяется как рядоположенное с особенными и единичными свойствами предметов. В теоретических знаниях фиксируется связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы с ее различными проявлениями, связь всеобщего с единичным.

5. Конкретизация эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий класс предметов. Конкретизация же теоретических знаний – это выведение и объяснение особенных и единичных проявлений целостной системы из ее всеобщего основания.

6. Необходимым средством фиксации эмпирических знаний являются слова-термины. Теоретические знания прежде всего выражаются в способах умственной деятельности, а затем уже в различных символах-знаковых системах, в частности, средствами естественного и искусственного языка [1].

Как показывают наши исследования, аспиранты оказываются не готовыми к выделению из предложенной сводки конкретных эксплицитных параметров различия эмпирического и теоретического мышления.

Осмысление аспирантами сущности названных ступеней (уровней) мышления (познания, исследования) начинается нами с проблемно-методологических иерархически взаимосвязанных вопросов, при этом актуализируются знания, к примеру, о функциях науки, изучавшихся ими.

Задумывались ли вы над тем, для чего человек создан **мыслить**?

Ответы аспирантов на этот вопрос самые разнообразные. Редко, кто из них доходит до мысли, что человек мыслит для того, чтобы **познавать** (мир, действительность, науку и т.д.).

А для чего человек познает?

Для чего он создан познавать?

И здесь ответы, суждения самые разнообразные, но редко, кто приходит к мысли о том, что человек познает мир, чтобы **созидать, творить, преобразовывать мир**.

А для чего, с какой целью человек призван созидать, творить, преобразовывать мир? Для ответа на этот вопрос тоже организуется минибеседа, приводятся различные подходы к проблеме роли науки, знаний, к проблеме цели образования, сциентистский, технократический и гуманистический подходы к науке и образованию и т.д.

Результатом этой мини-беседы является вывод о том, что человек преобразует, создает, творит во имя **совершенствования** мира, действительности, во благо человечества, во имя сохранения планеты. И здесь актуализируется один из методологических постулатов о том, что наука и образование не только бесполезны, но и вредны, если они не служат нравственно-духовному развитию.

Для реализации развивающей и воспитывающей функций обучения здесь возможно расширение траектории предметов обсуждения, к примеру, вопроса о том, а что следует считать благом для человечества. Достижения цивилизации, как это утверждают сторонники технократического подхода? Но ведь Н.А. Бердяев утверждал, что цивилизация – смерть культуры. Здесь аспиранты получают возможность выразить свое оценочное отношение к различным подходам и к этой проблеме.

После высказываний аспирантами определенных суждений (они же гипотез), а также вопросов, доводов, контрвопросов, контрдоводов преподавателя, направляющих размышления аспирантов в верное русло, им предлагается методологическая триада: **мыслить – познавать – созидать** (творить), и до их сознания доводится мысль о том, что для каждого из всех этих феноменов характерны два уровня, две ступени: эмпирическая и теоретическая. Затем предлагается вопрос о том, какой из этих уровней более высок и почему.

Далее для актуализации ранее изученного предлагаются вопросы разного характера (информационные (они же конвергентные), дивергентные, проблемные, оценочные, риторические и т.д.): от какого понятия образовано понятие «эмпирическое»; соотнесите их: что такое теория и концепция как атрибуты науки; можно ли из этих определений понятий «эмпирию», «теория» выявить их объект и **предмет**, т.е. объект и предмет изучения эмпирического и теоретического мышления, познания.

И по этому вопросу с аспирантами организуется минидискуссия, в результате которой они приходят к выводу о том, что **объектом** эмпирического мышления и познания является всё **наблюдаемое**, другими словами, что эмпирическое мышление познает, исследует **наблюдаемые объекты**. **Предметами** же эмпирического мышления, познания могут быть факты действительности, показания приборов, данные – результаты опыта, эксперимента, деятельность студентов, преподавателя на занятиях и т.д.

Аналогично выявляются объект и предмет теоретического мышления и познания.

Далее, опираясь на ранее изученное, для актуализации этих знаний (следует различать сущность пресловутого опроса и актуализацию знаний и умений), их переноса в новую ситуацию (в данном случае на усвоение сущности эмпирического и теоретического) и для обобщения выше сформулированных вопросов делается внутрипредметная связь с основными гносеологическими положениями о диалектическом пути познания истины, о ступенях познания и обсуждаются очередные вопросы о формах эмпирического и теоретического познания, затем об их методах, функциях и результатах. Этап обсуждения каждого из этих параметров завершается обобщением и выводами.

Результатом обсуждения с аспирантами вопроса о сущности эмпирического и теоретического познания (исследования) является выявление и осмысление конкретных параметров их различия.

Итак, до сознания аспирантов доводится, что параметрами различия эмпирического и теоретического исследования являются:

- объект их познания (исследования);
- предмет познания;
- формы познания;
- методы познания;

- функции познания;
- результаты познания.

Каждый из этих параметров подвергается осмыслению поэтапно.

В качестве итогового обобщения аспиранты вовлекаются в формулирование сути каждого из этих параметров.

И, наконец, аспиранты вместе с преподавателем работают над составлением таблицы параметров различия эмпирического и теоретического ступеней познания, результатом чего является нижеприведенная таблица.

Таблица

Параметры различия эмпирического и теоретического познания

Эмпирическое мышление (познание)	Теоретическое мышление (познание)
<b>Объект</b>	
Все наблюдаемое, или другими словами, эмпирическое мышление, исследование познает, изучает наблюдаемые объекты.	Ненаблюдаемые объекты; «теоретическое мышление – это мышление в понятиях о понятиях» (А.Я. Данилюк).
<b>Предмет</b>	
Факты действительности, к примеру, поведение людей на митингах; текст, информация как факты, деятельность в целом и действия преподавателя, студентов, учащихся на занятиях; показания приборов, данные – результаты опыта, эксперимента, данные опросных методов и т.д.	Определения понятий: теории, концепции, подходы, законы и закономерности, принципы, классификации т.д.
<b>Формы</b>	
Чувственные формы познания: ощущения, восприятие, представление.	Рациональные формы познания (они же формы абстрактного мышления): понятия, суждения, умозаключения.
<b>Методы</b>	
Наблюдение, сравнение, опыт, эксперимент, опросные методы (анкетирование, беседа, тестирование, интервьюирование, социометрический метод), методы математической обработки, классификация.	Восхождение от абстрактного к конкретному (в мышлении), формализация, идеализация, аксиоматический метод, мысленный эксперимент.
<b>Общие для обеих ступеней методы</b>	
Анализ, синтез, абстрагирование, конкретизация, моделирование.	
<b>Функции</b>	
Выявление внешних признаков наблюдаемых, изучаемых объектов.	Выявление существенных, необходимых, устойчивых закономерных, причинно-следственных связей изучаемых явлений, сущностных характеристик ненаблюдаемых объектов, их внутренних отношений и связей; выведение и объяснение особенных проявлений связей всеобщего с единичным (частным).
<b>Результаты</b>	
Новые внешние признаки, свойства наблюдаемых объектов; термины, понятия, обозначающие эти признаки; тексты, состоящие из фактов, информация как факт.	Новые определения понятий, новые теории, концепции, законы и закономерности, принципы, направления, теоремы, леммы, формулы и другие символа-знаковые средства.

Необходимо подчеркнуть, что содержательное наполнение каждого параметра становится на занятиях предметом специального обсуждения.

Подвергается рассмотрению и вопрос о том, в каком случае такие общие для эмпирического и теоретического мышления (познания) научные методы, как анализ, синтез, конкретизация, абстрагирование и др., являются эмпирическими, а в каком –

теоретическими. Обсуждение всех аспектов иллюстрируется примерами из тем научных исследований аспирантов.

**Примечания:**

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.