

РАЗВИТИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ КАК КРИТЕРИЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВУЗОВСКОГО ПРЕПОДАВАНИЯ

С.М. Годник

Воронежский гуманитарный институт Московского открытого
социального университета

Современные вузовские педагоги - отечественные и зарубежные - акцентируют свое внимание на оснащении студентов методологией научного познания. Приводимые при этом аргументы вполне обоснованы. Их суть: невозможно дать будущим специалистам знания завтрашнего дня, но можно и необходимо обогащать их профессиональную подготовку такими интеллектуальными возможностями, которые содействуют конструктивному восприятию перманентно развивающихся достижений современного научно-технического прогресса. Видимо, развитие этих способностей является существенным критерием эффективности вузовского преподавания.

Исторический экскурс и анализ современных публикаций по проблемам вузовской дидактики позволяют констатировать отчетливое выделение трех основных уровней вузовского преподавания:

1. Лекторы, использующие максимальное количество **фактического материала** с установкой на дидактические средства запоминания. Подобную ориентацию в преподавании вряд ли можно признать результативной. Известный отечественный ученый и вузовский педагог В.Е. Грум-Гржимайло образно писал по этому поводу: «Педагоги, делающие из инженеров Коробочку с двадцатью местами ручного багажа, боятся чего-нибудь не досказать студенту в школе, не добавить ему рецептов на всю жизнь и не думают совсем о том, что все, что знает человечество, написано в книгах, и надо облегчить инженеру только чтение этих книг»¹.

2. Лекторы, ориентирующие студентов не только на фактические, но и на теоретические знания. Однако и в этом случае студенты овладевают главным образом **системой знаний**.

3. «Учителя наблюдать, мыслить, исследовать», стремящиеся развивать профессиональное, **методологическое мышление** студентов на основе как фактических, так и теоретических знаний. Знаменитый ученый и педагог Н.И. Пирогов исключительно высоко оценивал вузовских преподавателей, знающих хорошо свое дело, т.е. науку, а главное, умеющих "ознакомить" своих учеников с механизмом научных знаний: это университетский клад; берегите его как зеницу ока...»².

Есть основания употреблять понятия уровень преподавания и уровень усвоения как взаимосвязанные категории с учетом того, что первый из них формирует второй. Исследователи из Санкт-Петербурга (В.А. Крылов, Л.Г. Соколова) экспериментально подтвердили, что структура знаний педагога определяет структуру знаний учащихся, а способы деятельности обучаемых адекватны способам деятельности педагогов. Отсюда естественно предположить, что разные классы задач, применяемые в обучении, тоже ставят обучаемого перед необходимостью усваивать знания (и умения) на трех названных уровнях. Действительно, в дидактике уровни деятельности обучаемых развиваются в следующей последовательности: знакомство, репродукция знаний, трансформация. Если первые два из них требуют от обучаемых главным образом фактических знаний, то третий предполагает и формирование культуры методологического мышления студентов.

Итак, можно утверждать, что имеется три основных уровня лекционного преподавания: 1) преимущественное изложение фактического материала; 2) выявление на основе фактических знаний существенных связей, системных представлений об изучаемых процессах и явлениях; 3) на основе фактических и теоретических знаний - формирование принципов, форм, методов самостоятельного "добывания" знаний, освоения умений и навыков исследовательской работы.

Третий уровень мы называем "методологическим". Разумеется, речь идет не о выделении какого-либо уровня в "чистом" виде: *все три уровня* являются преемственными в своей последовательности и диалектическом взаимопроникновении. Как свидетельствует опыт работы высококвалифицированных вузовских педагогов, методологический уровень преподавания интегрирует фактические, теоретические знания и философско-гносеологические возможности познания в их единстве.

Уровень преподавания, предполагающий активное развитие методологического мышления, направлен на формирование у студентов следующего комплекса представлений, важных в частности для квалифицированного написания дипломной работы:

- о методологии как учении о системе, структуре, принципах, логической организации, методах и средствах любой деятельности, **включая научно-исследовательскую;**

¹ Цит. по кн.: Д.И. Менделеев в воспоминаниях современников. - М., 1969. - С. 116.

² Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. - М., 1953. - С. 455.

- о языке (категориальном аппарате), понятиях, логике методологического мышления, ориентированного на понимание главной функции методологического знания, являющимся компонентом внутренней организации и регулирования процесса познания или практического преобразования какого-либо объекта; об употреблении в методологическом мышлении терминов как слов, предельно точно обозначающих определенные понятия;

- о принципах методологического мышления - таких как наблюдаемости, достоверности, соответствия и др.;

- об уровнях мышления - интуитивном, фактологическом, теоретическом, методологическом, творческом;

- о методах исследования, характерных для соответствующей науки;

- об условной последовательности этапов исследовательского поиска: обозначение актуальности, проблемы и цели исследования; анализ основной литературы; формулировка гипотез и задач исследования; планирование организации и проведения эксперимента; анализ и обобщение полученных результатов; условия их внедрения в производство.

Изложенные выше констатации позволили нам предположить, что, видимо, существует зависимость между уровнями преподавания и характером самоорганизации, результативности самостоятельной деятельности студентов. А это с важной стороны характеризует степень эффективности вузовского преподавания.

Для проверки этого предположения автором настоящей публикации было проведено исследование, цель которого заключалась в обнаружении характера влияния уровней лекционного преподавания на внеаудиторную самостоятельную деятельность студентов - с особым акцентом на изучение **методологического уровня преподавания** как фактора оптимизации этого важного компонента качества образовательного процесса.

По представленной ниже методике автором был проведен опрос 147 студентов третьих-четвертых курсов, сопровождавшийся индивидуальными беседами-интервью для конкретизации ответов.

Опросник состоял из следующих разделов:

1. Блок уровней. Респондентам разъяснялась характеристика различных уровней преподавания: фактологического, теоретического, методологического.

2. Блок дисциплин. Из числа изучавшихся ранее дисциплин студентам предлагалось выбрать для анализа ту, с которой они связывали свое профессиональное будущее, и ту, при изучении которой они ориентировались главным образом на сдачу зачета или экзамена.

3. Блок источников. Студенты называли источники, которые использовали при изучении двух указанных предметов.

4. Блок корреляций. На основании того, сказывается ли уровень преподавания на самостоятельной деятельности, студенту предлагалось обозначить наличие или отсутствие такой связи по параметрам: "Да"; "Скорее да, чем нет"; "Скорее нет, чем да"; "Нет". Далее избранный параметр детализировался в ответах на вопросы, что помогает, а что мешает в организации самостоятельных работ.

5. Блок типологии. Выяснялось, какую характеристику из предложенной типологии респондент относит к себе.

Рассмотрим полученные результаты.

Указанные выше уровни лекционного преподавания являются для студентов достаточно определенной образовательной реальностью. Так 80-90% опрошенных уверенно оценили уровень преподавания анализируемых дисциплин.

В блоке корреляций обнаружилась следующая зависимость. На вопрос "Есть ли, по вашему мнению, четкая связь между уровнем лекционного преподавания и особенностями Вашей самостоятельной работы?" 48,8% студентов ответили положительно; 37,6% - "скорее да, чем нет"; 12,9% - "скорее нет, чем да" и только 0,7% - "нет".

Парадоксально, что сами преподаватели, независимо от стажа работы, затрудняются в оценке уровня своего преподавания. В большинстве случаев они особо не задумываются над этим, хотя "восхождение" по уровням преподавания отражает процесс развития педагогической компетентности и должно сопровождаться целенаправленными усилиями педагога.

Вопреки преднамеренно жесткому заданию анкеты 12,2% респондентов не стали подразделять предметы на изучаемые для профессионального будущего и те, которые, в основном, нужны для сдачи экзамена (зачета).

Полученные материалы обнаружили, таким образом, наличие двух групп студентов.

Студенты с широкой ориентацией на учебный процесс, понимающие, что для достижения высокого профессионального статуса необходимо изучение всех предметов учебного плана. Это, как правило, успешно занимающиеся студенты.

Студенты - **они составляют большинство**, - подразделяющие предметы на главные и второстепенные, профессионально значимые и "зачетные".

Как показал отдельный количественный и качественный анализ полученных материалов, влияние уровня преподавания на характер самостоятельной деятельности зависит от типологических особенностей студента.

Если студент ориентируется на высокий профессионализм при разностороннем использовании возможностей образовательного процесса, он реализует возможности **методологического уровня преподавания** для целенаправленного поиска научной информации в со-

ответствии с указаниями лектора (такие студенты курса прорабатывают в общей сложности 20 источников).

При "усеченных" ориентациях (интеллектуал-теоретик; узкая ориентация на профессию; студенческая жизнь как самостоятельная ценность и др.) содержание самостоятельной деятельности зависит от отношения студента к тому или иному предмету как "главному" или "второстепенному".

В первом случае повторяется ситуация, представленная выше.

Во втором - наблюдается неожиданный, на первый взгляд, результат: чем выше уровень лекций, тем меньше количество источников использует студент, полагаясь в основном на лекционные конспекты (называют в общей сложности 6 источников, причем, наиболее элементарных). Этот парадокс объясняется тем, что для студентов "усеченных" ориентаций ведущий стимул самостоятельной деятельности - оценки сессии. Уровень преподавания такие студенты определяют прежде всего с точки зрения возможных экзаменационных требований. Если лекции "достаточно хороши", чтобы на основе конспектов сдать экзамен (зачет), такие студенты предпочитают ограниченно использовать другие источники информации, экономя время для удовлетворения иных потребностей, определяющихся их ориентацией (внутренней позицией). Отсюда следует, что методологический уровень преподавания становится действенным фактором активизации самостоятельной деятельности студента лишь в комплексе мер, формирующих оптимальную позицию студента в обучении: стремление к высокому профессионализму при разностороннем развитии личности.

Обнаруживается также вполне определенная корреляция между уровнем преподавания и подразделением дисциплин на группы первого (связь с профессиональным будущим) и второго (ориентация на сдачу экзамена или зачета) параметров.

Уровень преподавания дисциплин, с которыми студенты связывают свое профессиональное будущее, оценивается ими следующим образом: методологический - 53,1%, теоретический - 31,3%, фактологический - 4,7%, 10,9% студентов не смогли или не решились оценить уровень преподавания.

Иная тенденция прослеживается в оценке дисциплин, при изучении которых студенты ориентируются, в основном, на экзамен или зачет: методологический - 17,8%, теоретический - 29,2%, фактологический -

30,6%; 12,2% студентов не подразделяют предметы на главные и второстепенные; 10,2% студентов свою оценку не обозначили.

Можно сделать, по-видимому, вывод о том, что уровень преподавания оказывает существенное влияние на отношение к изучению различных дисциплин учебного плана, оценку их значения для профессионального будущего. Естественно, что он сказывается на содержании и качестве самостоятельной деятельности. И вместе с этим - стимулирует ее оптимизацию. Как известно, движущей силой учебного процесса является разрешение противоречия между выдвигаемыми в ходе обучения учебными, профессиональными задачами и уровнем знаний, умений и умственного развития обучаемых. Взаимодействие педагога и студента в процессе обучения и должно строиться на основе разрешения этого основного противоречия, оснащая студентов принципами, формами, способами овладения знаниями, умениями, навыками.

Методологический уровень преподавания влияет и на разрешение другого противоречия: между ограниченными возможностями обучения и бесконечностью научного познания. Он влияет также на развитие интеллектуальных возможностей студентов: творческо-профессионального стиля мышления; интереса к поисковому изучению научных дисциплин.

Таким образом, **интеллектуальное оснащение студентов методологическими знаниями является в современных условиях существенным критерием эффективности вузовского преподавания.** Особенности методологических знаний заключены в их емкости и разносторонней значимости.

Как и прочие знания, они являются результатом познания действительности, отражая ее в виде представлений, понятий, категорий, принципов и т.д.

Вместе с этим они - знания о познании, о познавательном процессе.

Они оснащают также ум человека, "заводят в нем порядок", развивают интеллект, познавательную способность.

И дальше - эти знания включают в себя инструментальную и рефлексивную функции, становясь обоснованием, орудиями, средствами конструктивной организации и успешного осуществления практической деятельности.

Как отмечал Гегель, в приобретении способности к мышлению заключается величайшая польза обучения.