

УДК 005:94

Александр Клименюк



## МЕТОДОЛОГИЯ И ТВОРЧЕСКАЯ СУДЬБА ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

У статті йдеться про методологічне знання та хронічну недостатність володіння ним дослідником-початківцем. Аналізуються причини проблем, що виникають через це, та розглядаються можливі шляхи їх подолання.

*Ключові* слова: методологія, наукове дослідження, дослідники-початківці, проблеми підвищення кваліфікації, причини виникнення, шляхи вирішення.

*Жаль, мудрость нам не врожденна:  
лишь совестью движима,  
годами порождается она.*

(Клименюк А.В.)

**Н**е усложняя намеренно реальность, можно сказать, что любая наука, добывая новое знание, вынуждена вырабатывать также и понятия, необходимые для описания изучаемых ею явлений окружающего нас мира. После экспериментальной проверки и практической апробации новое, добытое наукой знание, при условии его непротиворечивости уже существующему, так называемому академическому научному знанию, редуцируется и внедряется на всех уровнях системы образования в содержание учебных процессов. Естественно, что для реализации полного, порою весьма длительного даже в историческом времени, цикла функционирования знания, добываемого в различных областях человеческой деятельности, возникает потребность в его надежном хранении.

Поэтому жизненный цикл научного, как, впрочем, и любого другого знания можно интерпретировать [см. 1; 2, с. 127–146] такой последовательностью стадии его зарождения, развития, функционирования, старения и отмирания: добыча научного знания → его экспериментальная проверка, уточнение и согласование с уже существующим знанием → хранение знания → его практическая апробация и введение в содержание обучения → его вступление в противоречие с новым более совершенным знанием → постепенное отмирание.

Общие закономерности приращения научного знания рассматривает современная теория познания, базирующаяся на положении о бесконечности познания, движущегося от одного целого знания к другому более полному. В соответствии с этим процесс приближения к абсолютной научной истине принято представлять как движение по спирали, отдельные витки которой представляют собой циклы возвращения к известному знанию, рассматриваемому уже на более высоком научном уровне. Отметим здесь, что обоснованные нами интерпретации спиралеобразной и интегральной моделей развития познания, с достаточной полнотой описывающие механизм закономерностей и особенностей реализации таких циклов, изложены в работах [1; 2, с. 127–146; 3, с. 15–33].

Исследователю важно помнить, что непосредственным наиболее общим инструментарием осуществления человеческой деятельности в любой из существующих её сфер служит методология. Методологией (греч. *methodos* – путь достижения и *logos* – учение) в её широком понимании принято [4, с. 797] называть учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности. Высший – философский уровень методологии, являясь предельно общим, представляет собой учение о любой, в том числе и познавательной деятельности.

**Методология научного познания**, будучи важной структурно-функциональной частью методологического знания, представляет собой учение о принципах построения, средствах и нормах теоретической и практической научно-познавательной деятельности.

Вырабатываемое ею научно-методологическое знание, функционирует на четырех основных уровнях: философском общенаучном (междисциплинарном), конкретно-научном, методико-технологическом и технико-методическом. Указанные уровни методологии функционально взаимосвязаны с соответствующими уровнями проведения научных исследований: теоретическое (фундаментальное), поисковое (теоретико-прикладное), прикладное (теоретико-экспериментальное) и экспериментальное (научная разработка). Подробное описание иерархии и особенностей функционирования научного знания в его отнесении к уровням методологической науки, его многоуровневую схему, раскрывающую содержание стратегического, тактического и оперативного аппаратов исследования, а также необходимые представления о применении общенаучного и конкретно-научного методологического инструментария на методико-технологическом уровне исследования можно найти в следующих работах [2, с. 18–35; 3, с. 34–48; 5].

Даже приведенное выше сжатое пропедевтическое изложение показывает, что, во-первых, методология научного познания не представляется простой и требует определённого времени и усилий для овладения ею. Во-вторых, для вдумчивого читателя должно оказаться вполне очевидным, что без глубокого владения методологическим знанием стать профессиональным исследователем практически невозможно. В-третьих, как свидетельствует опыт, только методологическое знание обеспечивает возможность удачного выбора исследователем такого предмета познания, к которому он наиболее расположен от природы.

По этим причинам и возникла исторически хроническая для науки проблема, не перестающая до настоящего времени беспокоить умы наиболее известных ученых. Суть её заключается в противоречии между вырабатываемым на протяжении многих веков лучшими представителями науки (Гераклит, Сократ, Платон, Аристотель, Бэкон, Галилей, Декарт, Локк, Кант, Фихте, Шеллинг, Гегель и т.д., и т.п.) методологическим знанием, непрерывно углубляемым и совершенствуемым во всех областях познания, и хронической недостаточностью профессионального владения им подавляющего большинства начинающих исследователей.

Одним из естественных последствий наличия указанного противоречия, как это отмечал в конце XVIII века И. Г. Фихте, стало то, что с развитием книгопечатания оказалась излишней даже новизна научной работы и становится заслугой уже публикация сама по себе – в области науки появляются компиляторы, в сто первый раз отдающие в печать то, что уже было сто раз написано, лишь несколько изменяя расположение слов и предложений [6, с. 302]. Проявляя озабоченность судьбами людей, посвящающих себя науке путем свободного выбора профессии исследователя, он неоднократно подчеркивал, что для этого у ученого есть два пути: или он ставит себе задачей обработать природу во всех отношениях, но тогда он должен был бы посвятить всю свою жизнь или несколько жизней, если бы он имел много жизней, чтобы познакомиться только с тем, что до него было сделано другими и что еще остается сделать; и, таким образом, его жизнь была бы потеряна для человеческого рода, хотя и не по вине его злой воли, но благодаря его неблагодарности. Или он берется за какой-нибудь особый предмет, которому он предварительно, вероятно, имеет склонность посвятить себя всего, для разработки которого он уже раньше, возможно, был больше всего подготовлен природой и обществом, и исключительно ему себя посвящает [6, с. 32].

Прибегнем для дальнейшей аргументации к информации, содержащейся в известном источнике [7, с. 210–494]. Так, реагируя на проблему засилья в науке компилятивных работ, Джеймс Франк Доуби не без юмора констатировал, что диссертация среднего доктора философии есть не что иное, как перетаскивание костей с одного кладбища на другое. Как бы остерегая от этого, еще Людвиг Фейербах небезосновательно заявлял, что догма является нечем иным, как прямым запретом мыслить.

Что же касается процветающих во все времена некорректностей, допускаемых учеными, то тут, пожалуй, прав Жак Деваль, подметивший, что когда науке недостает аргументов, она расширяет свой словарь. Имеет также смысл задуматься над рассуждением

Гарольда Фейбера, считавшего, что количество ошибок в любом отрывке текста прямо пропорционально числу заимствований из вторичных источников. Небеспочвенно и наблюдение Густава Флобера, сказавшего просто: то, что понимают плохо, часто стараются объяснить с помощью слов, которые не понимают. В сложившейся ситуации поневоле вспоминается шутка Михаила Френкеля о том, что, не пора ли защищать науку от тех, кто защитил диссертацию.

Этого достаточно, на наш взгляд, чтобы убедиться в том, что основными последствиями обсуждаемой здесь хронической проблемы отсутствия у подавляющего большинства исследователей навыков применения существующего методологического знания являются: 1) распространение явлений элементарного профессионального невежества; 2) наличие, преимущественно, в гуманитарных отраслях научных работ, характеризующихся переходящим из одной в другую кругом модных цитат и фактов, не имеющих отношения к цели исследования; 3) неоправданно широкое внедрение в практику цитирования по малоавторитетным источникам или через посредника, приводящие к искажению сущности сказанного в первоисточнике; 4) введение в тексты научных работ замысловатых ненаучных терминов, зачастую противоречащих смыслу излагаемой автором идеи; 5) элементарное незнание, а порою и простое игнорирование авторами широко известных в науке фактов и диалектических истин; 6) переходящее все допустимые нормы распространение плагиата; 7) не оправдывающая себя, практически официально поощряемая, ориентация исследователей на количество печатных работ, а не на их качество и тому подобные явления.

Трансформируясь по описанному выше алгоритму в учебное знание, такое, якобы научное знание, уже сегодня приводит к нежелательным последствиям, а прогнозировать тот прямой вред, который может быть нанесен просвещению и национальной культуре вообще – занятие не из приятных. И, тем не менее, с целью облегчения читателю осознания возможности наступления указанных последствий мы считаем целесообразным обратиться к одной из сторон проблемы контроля и оценки эффективности обучения аспирантов.

Для этого достаточно вспомнить, что в качестве универсального критерия оценки эффективности реально существующих процессов принято использовать коэффициент полезного действия –  $\eta$ . Памятуя это, составим простое уравнение для определения общего к.п.д. ( $\eta_{\text{общ.}}$ ) передачи научного знания аспиранту в процессе его обучения.

$$\eta_{\text{общ.}} = \eta_{\text{учебн.}} \cdot \eta_{\text{преп.}} \cdot \eta_{\text{эрг.}} \cdot \eta_{\text{обуч.}}$$

где:  $\eta_{\text{учебн.}}$  – к.п.д. учебника (отношение количества основных положений, введенных в учебник, к основным положениям науки, осваиваемой обучаемым);  $\eta_{\text{преп.}}$  – к.п.д. обучающего преподавателя (отношение количества основных положений, которые способен воспроизводить обучающий, к основным положениям, изложенным в учебнике);  $\eta_{\text{эрг.}}$  – эргономический к.п.д. (отношение количества основных положений, которые способен воспроизвести обучаемый, прослушавший занятие в некомфортных условиях, к основным положениям данного занятия, воспроизводимым обучаемым, прослушавшим занятие в комфортных условиях);  $\eta_{\text{обуч.}}$  – к.п.д. обучаемого (отношение количества основных положений занятия, которые способен воспроизвести обучаемый, ко всем основным положениям, изложенным обучающим во время занятия).

Ориентируясь на оценки независимых экспертиз, периодически проводимых под эгидой ЮНЕСКО, среднее значение  $\eta_{\text{учебн.}}$  в системе нашего образования можно принять равным 50 %,  $\eta_{\text{преп.}}$  – 70 %,  $\eta_{\text{эрг.}}$  – 60 %. Идя на поводу широко известного трюизма, “нет плохих учеников ...”, нам остается принять с достаточным преувеличением  $\eta_{\text{обуч.}}$  равным 100 %. Введя в формулу значения этих к.п.д. в долях единицы, получим следующее.

$$\eta_{\text{общ.}} = 0,5 \cdot 0,7 \cdot 0,6 \cdot 1,0 = 0,21$$

Проще говоря, общий к.п.д. показывает, что в условиях организованного таким образом обучения память аспиранта может сохранить лишь **21 %** передаваемого ему знания.

Это было бы, пожалуй, и не так плохо, если бы не ряд известных, существующих в реальности, обстоятельств. С одной стороны, указанные 21 % характеризуют не качество полученного знания, а его количество. Следовательно, мы не можем исключать ситуаций,

при которых такой объем знания не позволит его носителю сколь-нибудь ясно сформулировать даже сущность того, о чем шла речь в процессе его обучения. С другой стороны, и это не менее печально, но, известно, что по прошествии десяти лет после обучения память человека способна сохранять всего 5 % полученного знания ( $\eta_{\text{памяти}} = 0,05$ ). В силу этого через десяток лет расчетный к.п.д. усвоенного аспирантом методологического знания будет следующим.

$$\eta^{10}_{\text{общ.}} = 0,21 \cdot \eta_{\text{памяти}} = 0,21 \cdot 0,05 = 0,0105$$

Мало какое свидетельство результатов игнорирования указанных особенностей познания прозвучит столь убедительно как **1,05 %** реального остаточного методологического знания аспиранта. Однако, сложившаяся ситуация не должна давать повод для разочарования в возможностях подготовки квалифицированных научных кадров. Во-первых, мы имеем потенциальные резервы доведения показателей к.п.д. всех описанных выше процессов до 100 % (т.е. достижения условий, при которых  $\eta_{\text{общ.}} = 1,0$ ). Во-вторых, повышению к.п.д. памяти, как это известно, успешно содействует функционирующая в цивилизованных государствах система непрерывного образования. В-третьих, не менее широко известно, что 70 % своего знания любой обучаемый приобретает за счёт самообразования. Посему актуальным представляется высказывание Георга Зиммеля о том, что человек образованный – тот, кто знает, где найти то, чего он не знает [7, с. 529].

Справедливости ради следует отметить, что в реальности нас ожидает лишь проблема невозможности достижения величины тотального к.п.д. всех обучаемых, равной 100 %, поскольку мудрая природа не дает, к счастью, всем и во всём одинаковые способности. И, тем не менее, в последнее время в сфере образования эта проблема довольно эффективно решается благодаря градации обучаемых по сложности содержания обучения при соответствующей аттестации полученной ими квалификации. Так или иначе, различия в способности к обучению у индивидов были и останутся объективной данностью. Как видим, с памятью и проблемами приобретения начинающими исследователями необходимого профессионального знания не все так безнадежно, как могло показаться на первый взгляд. Дело тут, скорее всего, будет заключаться в том, что системе подготовки исследователей неизбежно предстоит искать радикальные решения вопросов повышения качества и совершенствования технологии передачи аспирантам методологического знания.

В объёме нашего рассмотрения не менее важно обратить также внимание на следующее. В своё время Василий Ключевский отмечал, что науку часто смешивают со знанием. Это грубое недоразумение. Наука есть не только знание, но и сознание, т.е. умение пользоваться знанием как следует [7, с. 489]. Здесь самоочевидно указание на то, что при любом даже, так называемом, энциклопедическом знании исследователя, при отсутствии у него соответствующих методологических знаний, не может идти речь о его научном знании в истинном понимании этого слова. Хотим мы этого, или не хотим, но методологическое знание служит системообразующим элементом философии и, одновременно, – исходной точкой всех существующих философских систем вообще и конкретно-научных теорий в частности. Ещё Горгий из Леонтин (V-IV века до н. э.), глубоко понимая это, восклицал, что те, кто пренебрегают философией, занимаясь частными науками, похожи на женихов Пенелопы, которые, добиваясь ее, совокупляются с ее служанками [8, с. 155]. Позже, имея в виду те философские знания, которые в современной науке принято относить к методологии, Р. Декарт подчеркивал, что лучше совсем не помышлять об отыскании каких бы то ни было истин, чем делать это без всякого метода [9, с. 188]. На важность знания любым исследователем основных диалектических истин обращал внимание и Георг Лихтенберг, считавший, что тот, кто не понимает ничего, кроме химии, тот и ее понимает недостаточно [7, с. 489]. И без дальнейшего цитирования современников, также обеспокоенных массовостью подобных явлений, вполне понятно, что указанная выше хроническая проблема распространения элементарного профессионального невежества в научных работах становится весьма актуальной. Её решение уже сегодня требует серьезного пересмотра

содержания программ подготовки и повышения методологической, а, следовательно, – профессиональной квалификации отечественных кадров во всех областях научного знания.

По поводу широкого распространения в гуманитарных отраслях научных работ, характеризующихся переходящим из одной в другую кругом модных цитат и фактов, не имеющих отношения к цели исследования, ещё в XVII веке метко язвил Жан де Лабрюйер, сказавший, что ум всех людей, вместе взятых, не поможет тому, у кого нет своего: слепому не в пользу чужая зоркость [9, с. 260]. Наряду с модными цитатами зачастую имеют также хождение навязываемые аспирантам недобросовестными руководителями обязательные ссылки на научные работы вышестоящих по административной лестнице учёных, не имеющие прямого отношения к проблеме проводимого исследования. Настоящим бичом становится в последнее время цитирование по малоавторитетным, а, порой, и имеющим сомнительное происхождение источникам. Не менее огорчительно сказывается на результатах широкое распространение цитирования через посредника, которое приводит, как правило, к искажению сущности сказанного в первоисточнике. Здесь очевидны промахи руководителей, излишне ориентирующих аспирантов на штудирование авторефератов кандидатских диссертаций, защищенных в ближайшие годы по проблемам, близким к проблемам их исследований. И это не удивительно, поскольку по старинке научные заслуги руководителей оцениваются по количеству их защитившихся аспирантов, а не по творческому вкладу самих руководителей в ту или иную науку. При этом нам нелишне обратить внимание на то, что в Англии, США и других, высокоразвитых в научном отношении странах, из десяти принятых в аспирантуру человек в технических отраслях знания степени присуждаются лишь двум, а в гуманитарных – максимум четверем начинающим исследователям. Как ни странно, в нашей стране до финиша “успешно” доходят примерно 70 % поступающих в аспирантуру. Однако с позиций генетической природы человека такая разница представляется маловероятной: здесь, скорее всего, играет роль определенная безответственность ряда ведомств, штампующих в полном смысле этого слова научные кадры.

Похоже, по поводу проблемы цитирования, имеет смысл напомнить, что с методологической точки зрения принято различать первичные и вторичные источники научной информации. Первичные источники содержат, как правило, новую информацию, продуцируемую конкретным автором или определённым авторским коллективом (исторические документы, письма, речи, литературные работы, диссертации, научные отчёты, архивные документы, нормативные акты, научные монографии, статьи, научные документы и т.п.). При этом следует не забывать, что вторичные источники (энциклопедии, справочники, официальные научные обзоры, критические и сравнительные анализы, обзорные статьи и т.п.) используют информацию, заимствованную из первичных источников. В монографии [10, с. 28–33] нами подробно изложены методы и последовательность работы с источниками информации по теме научного исследования. Остается только подчеркнуть, что процедура цитирования в научных работах также регламентируется определенными правилами. Так, под термином цитата (от лат. *citatum* – призывать, называть) подразумевается дословная выдержка с любого текста, произведения или дословно приводимые чьи-либо слова [11, с. 721]. Принято различать прямое и не прямое цитирования. Оформляемое кавычками с обязательной ссылкой на первоисточник прямое дословное цитирование, используется при необходимости: анализа содержания и логики мысли, высказанной автором цитаты; прямого сравнения или сопоставления приведенной цитаты с иным высказыванием; апелляции к определенному элементу цитаты; выражения согласия/несогласия с мыслью или позицией автора цитаты; доказательства несостоятельности мысли или какого-либо положения, содержащегося в цитате; документального подтверждения ею определенных фактов, явлений или событий и т.п. В отличие от него не прямое, неоформляемое кавычками, цитирование подразумевает право исследователя на лаконичное изложение мысли, имеющей место в первичном или вторичном источнике. Но при этом ссылка на источник, позволяющая проверить правильность передачи

цитируемой мысли, является обязательной. Именно в намеренном игнорировании указанных правил непрямого цитирования мы и видим причину переходящего все допустимые нормы распространения плагиата.

Введение начинающими исследователями в тексты работ ненаучных терминов происходит, преимущественно, в связи с его элементарным профессиональным невежеством. К сожалению, это явление для науки не ново, поскольку ещё в VI–V века до н.э. озабоченный его распространением Пифагор предупреждал: прежде всего, научайся каждую вещь называть ее именем: это самая первая и важнейшая из всех наук [8, с. 86]. Неадекватное использование терминологического аппарата чаще всего имеет место в публикациях аспирантов первого года обучения, которые по существующим требованиям обязаны опубликовать за этот период, как минимум, одну статью и тезисы. Как это ни странно, но научные руководители авторов таких работ, письменно рекомендуя (рецензия) их к опубликованию, не только позволяют себе не обращать внимания на используемый в них терминологический аппарат, но, зачастую, также санкционируют появление публикаций, не соответствующих методологическим требованиям к структуре изложения, публикуемых в них результатов научного исследования.

Причины такого состояния, похоже, следует искать в том, что, с одной стороны, на первом году обучения аспирант, посещая семинары и работая самостоятельно, успеваешь лишь ознакомиться с литературой по проблеме своего исследования и худо-бедно овладеть азами методологии научного познания. При этом в условиях нашей реальности он часто не имеет достаточного времени для самостоятельной выработки практических навыков написания научных публикаций. С другой стороны, следует признать, что методологическая подготовка значительной части формально назначаемых молодых руководителей оставляет желать лучшего. На первый взгляд кажется, что вполне естественными путями решения описанных проблем следует считать не только усиление ответственности научных руководителей и повышение размеров материальной компенсации им времени, затрачиваемого на работу с аспирантами, но также и обязательное постоянное повышение методологической квалификации самих руководителей. Но, увы, надеяться на это в условиях широкого процветания в вузах коррупции и местничества пока что нереально. Поэтому в качестве первого шага начинающим исследователям можно посоветовать воспользоваться источником [12], содержащим необходимую для самообразования информацию о структуре изложения оригинальной научной работы, лингвистических средствах её изложения, графическом оформлении материалов исследования и логических алгоритмах написания научных статей и тезисов.

О бесперспективности бытующих в научных кругах оценках вклада того или иного исследователя по количеству опубликованных им работ кажется и говорить нечего, поскольку научное знание приращивается лишь за счет их нового качества – новых более конструктивных идей, методологических подходов, гипотез, теоретических или эмпирических принципов, методик, методов, способов, эмпирически установленных фактов и т.п. В этом отношении была и остается актуальной точка зрения англо-американского математика, логика, философа Альфреда Уайтхеда, заявлявшего, что наука, не решающаяся забыть своих первооткрывателей – пуста. Такое видение как бы дополняет известную мысль Конфуция о том, что достойный человек не должен идти по следам других людей [8, с. 110]. Для оценки реального вклада исследователя в развитие научного знания достаточно выяснить, как часто на его работы вообще или на какую-либо конкретно взятую его публикацию делают ссылки авторы других научных публикаций. С этой формальной, но не всегда безупречной информацией можно ознакомиться на сервисах Web of Knowledge (статьи учитываются только на английском языке) индексирования цитирований и поиска научных статей. Существуют методики формальной оценки результативности научной деятельности учёных по ряду наукометрических показателей (например, число публикаций, индекс Хирша, он же h-индекс, eLIBRARY.ru, Google Scholar и др.).

Для понимания того, насколько важно в сложившихся обстоятельствах принимать меры, способствующие осознанию аспирантами необходимости овладения методологическим знанием, достаточно напомнить, что методология научного познания является тем пробным камнем, на котором исследователь должен постоянно оттачивать навыки своей профессиональной рефлексии. Однако при этом не следует забывать предостережение Дж. Локка [9, с. 240] о том, что обучение наукам способствует развитию добродетели в людях с хорошими духовными задатками; в людях, не имеющих таких задатков, оно ведет лишь к тому, что они становятся еще более глупыми и дурными. Категорически по этому поводу высказался Платон, считавший, что образованный, но плохо воспитанный человек страшнее любого зверя. Менделеев также заявлял, что знания без воспитания – меч в руках сумасшедшего. К сожалению, данная проблема, как показывает человеческий опыт, требует неформального подхода к её решению. Тут, пожалуй, прав был Платон, поучавший нас, что не золото надо завещать детям, а наибольшую совесть [7, с. 213].

С методологической точки зрения представляется логически возможным без всякого преувеличения считать, что историческое знание зарождалось и развивалось практически одновременно и параллельно с овладением человеком речью. Поэтому имеет смысл обратить внимание на следующие методологические особенности саморазвития существующего исторического знания.

Любая, субъективная по своей сути, официальная история является в значительной степени мифологизированной в угоду сиюминутной по историческим меркам власти летописью, опирающейся на хронологию актов и процессов возвышения отдельных народов и их великих представителей, над животным состоянием или, напротив, временного возвращения к нему.

При этом несомненно, что каждый народ и большинство составляющих его индивидов нуждаются в объективной истории, хотя бы для того, чтобы черпать из описываемых ею обычаев, событий и фактов надежды и силы неуклонно отдаляться от законов мира животных к уважению родных обычаев и родины, а также не только отстаивать свою свободу в отношениях с недружескими народами, но и бороться с неразумностью собственной власти во всех её проявлениях.

Неизбежное сосуществование субъективной и объективной составляющих исторической науки еще долгое время будет оставаться диалектически обусловленной данностью, пока в рамках некой будущей глобальной историологии на основе установления ею неопровержимых законов развития, накопленная информация не будет отфильтрована и интегрирована в единую историческую картину мира.

Пользуясь возможностью, приятно обратить внимание на то, что сотрудникам, а также успешным выпускникам кафедры новой и новейшей истории и методики преподавания истории Тернопольского национального педагогического университета имени Владимира Гнатюка выпала судьба творить в интереснейшее историческое время – время сложнейшей трансформации социальных реалий Украины, характеризующееся с методологической точки зрения переходом исторической науки на новый виток её неизбежно диалектического развития. Именно, как это показано в работах [см. 1; 3, с. 15–33], в такие переломные моменты в развитии конкретных наук и зарождаются новые средства объективации добываемого ими знания, применение которых вносит в уже накопленное субъективное знание опорные точки будущей более объективной истории. При этом несправедливо было бы не отметить особый организаторский вклад в развитие отечественной исторической науки профессионала, человека удивительно позитивной энергии, вдохновителя и уникального труженика-исследователя профессора Николая Мироновича Алексиевца, на протяжении многих лет возглавляющего кафедру. Несомненна и его заслуга в том, что креативной основой результатов решаемых кафедрой научных проблем служит рациональное и взвешенное соотношение в них национальной идеологии с методологически выверенными средствами научного познания.

Творческая судьба Н. М. Алексиевца – убедительное свидетельство тому, что наука, никогда не была и, к счастью, не является той областью деятельности, в которой следует отдавать предпочтение количеству исследователей, а не качеству их профессиональной и духовной подготовки. Она лишний раз подтверждает известную мысль Н. В. Гоголя о том, что ум только тогда движет прогресс, когда он связан с моралью.

В заключение остается пожелать начинающему исследователю всегда помнить слова Аристотеля, сказавшего своему ученику: “Совесть твоя да будет единственным твоим божеством”.

### Литература

1. *Клименюк О. В.* Маятник пізнання: інтегральна та спіралеподібна моделі розвитку знання // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Філософія. – 2000. – Вип. 5. – С. 47–57.
2. *Клименюк А. В.* Знание, познание, когниция: Монография. – Тернополь: Підручники і посібники, 2010. – 304 с.
3. *Клименюк О. В.* Методологія та методи наукового дослідження: Навчальний посібник. – К.: “Міленіум”, 2005. – 186 с.
4. *Советский энциклопедический словарь* / Гл. ред. А. М. Прохоров; редкол.: А. А. Гусев и др. – Изд. 4-е. – М.: Сов. Энциклопедия, 1987. – 1600 с.
5. *Клименюк О. В.* Методологія наукового пізнання: структура, рівні та особливості функціонування / О. В. Клименюк // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Філософія. – 2001. – № 7. – С. 99–109.
6. *Фихте И. Г.* Несколько лекций о назначении ученого; Назначение человека; Основные черты современной эпохи: Сборник / Пер. с нем. / И. Г. Фихте. – Мн.: ООО “Попурри”, 1998. – 480 с.
7. *Душенко К. В.* Большая книга афоризмов. – Изд. 2-е, исправленное / К. В. Душенко. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1056 с.
8. *Таранов П. С.* Анатомия мудрости: 120 философов: В 2-х томах. – Т. 1 / П. С. Таранов. – Симферополь: Реноме, 1997. – 624 с.
9. *Таранов П. С.* Анатомия мудрости: 120 философов: В 2-х томах. – Т. 2 / П. С. Таранов. – Симферополь: Реноме, 1997. – 624 с.
10. *Клименюк О. В.* Технологія наукового дослідження: Авторський підручник / О. В. Клименюк. – К.-Ніжин: ТОВ “Видавництво “Аспект-Поліграф”, 2006. – 308 с.
11. *Словарь иностранных слов* / Под ред. И. В. Лехина, С. М. Локшиной, Ф. Н. Петрова (главный редактор), Л. С. Шаумяна. – Изд. 6-е, перераб. и доп. – М.: “Советская энциклопедия”, 1964. – 784 с.
12. *Клименюк О. В.* Виклад та оформлення результатів наукового дослідження: Авторський підручник / О. В. Клименюк. – Ніжин: ТОВ “Видавництво “Аспект-Поліграф”, 2007. – 398 с.

#### Александр Клименюк

##### МЕТОДОЛОГИЯ И ТВОРЧЕСКАЯ СУДЬБА ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

*В статье* идет речь о методологическом знании и хронической недостаточности владения им начинающими исследователями. Анализируются причины возникающих из-за этого проблем и рассматриваются возможные пути их преодоления.

*Ключевые слова:* методология, научное исследование, начинающие исследователи, проблемы повышения квалификации, причины возникновения, пути решения.

#### Alexander Klimenyuk

##### METHODOLOGY AND CREATIVE DESTINY OF THE RESEARCHER

*The article* highlights the issues of methodological knowledge and chronic insufficiency of its acquisition by beginning researchers. The author analyzes the reasons which cause the origin of the problems connected with it as well as examines possible ways of their solutions.

*Key words:* methodology, scientific research, beginning researchers, problems of advanced training, reason of origin, ways of solution.