

Раздел V
ВОПРОСЫ ДИДАКТИКИ И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА

Part V. THE ISSUES OF DIDACTICS AND THE ASSESSMENT
OF THE QUALITY OF THE HIGHER EDUCATION
INSTITUTION'S ACTIVITY

УДК 37.0 + 378 + 316.7

ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВАНИЯ ДИДАКТИКИ

Т. Н. Ищенко (Красноярск)

В сложившихся условиях развития образования, потребностей общества, вызовов времени становится актуальной проблема разработки философско-методологических оснований дидактики и рассмотрения ее как фундаментального научного направления по формированию культуры мышления. В каком случае (при каких условиях) у познающего субъекта формируется рефлексивное мышление, деятельная способность, что позволит ему в дальнейшем разрешать сложившиеся проблемы, противоречия в профессиональной деятельности? В статье мы попытались ответить на ряд проблемных вопросов через призму развития философской мысли, методологии науки, чтобы на основе выявленных причин сложившихся проблем в познании наметить пути их решения. Автор рассматривает диалектический подход к выявлению проблем дидактики и способов их разрешения как прогрессивное действенное средство.

Ключевые слова: дидактика, мышление, диалектика, противоречие, познание, аналитическое познание, синтетическое познание, восхождение от абстрактного к конкретному, проблемный вопрос.

THE PHILOSOPHICAL-METHODOLOGICAL FOUNDATIONS
OF DIDACTICS

T. N. Ishchenko (Krasnoyarsk)

The current conditions of education development, the society's demands and the challenges of modern time – all lead to a more urgent need for working out

© Ищенко Т. Н., 2013

83-93

the philosophical-methodological foundations of didactics and applying the latter as a fundamental science to shape a higher culture of thinking. In which case (under which conditions) can the learner develop reflexive thinking, an active ability to resolve forthcoming problems and contradictions in professional life? This article addresses a number of problem questions, viewed through the prism of philosophical thought and its development, as well as through the methodology of science, in order to find out the causes of the present cognition issues and draft some ways to tackle them. The author considers the dialectical approach as a progressive efficient means.

Key words: *didactics, thinking, dialectics, contradiction, cognition, analytical cognition, synthetic cognition, ascending from the abstract to the concrete, problem question.*

Проблемы, свойственные развитию общества, экономики, нашли свое отражение и в образовании [1–2]. С одной стороны, образование – отпечаток развития общества, но с другой – от развития образования зависит будущее развития общества. В связи с этим перед педагогикой встают задачи, решение которых является некоторым ответом на возникшие вызовы времени. Сложившиеся проблемы в образовании в процессе познания ставят перед педагогикой задачи, решение которых позволит разрешить ключевые противоречия. Однако заметим, что в сложившейся ситуации одной лишь педагогике разрешение таких проблем не по силам. Осуществление комплексного подхода к решению проблем обуславливает необходимость в обращении к основаниям: *философским* началам, определяющим методологические основания, категориальный аппарат; *дидактическим*, определяющим средства познания, разработку и выбор дидактических систем, дидактических принципов, образовательных технологий; *психологическим*, исследующим психические процессы, психические новообразования, свойственные разным возрастам, развитие личности (личность как предмет исследования теоретической психологии) и т. д. От того, в какой степени удастся сформировать целостный взгляд на проблематику образовательного процесса, на выявление причинно-следственных связей сложившихся проблем, на способы разрешения противоречий, зависит не только качество образования, но и развитие личности, общества в целом.

Таким образом, педагогика (как область человеческого знания) нуждается в прочном методологическом знании, философском фундаменте, который будет способен удержать ее в кризисные времена, даст точку опоры в разрешении противоречий, теоретических и практических задач, обнаруживающих себя в образовательном процессе. Если полагать, что стержнем педагогики является дидактика, то возникает острая необходимость в разработке ее философско-методологических оснований. И заметим, что эти основания касаются рассмотрения проблемы развития человеческого познания. Обратим внимание на то, что акценты понимания дидактики как теории обучения (еще в толковании Я. А. Коменского) с необходимостью смещаются на ее понимание в широком смысле как «фундаментального научного направления» («фундаментальная наука»), главной целью которого становится формирование культуры мышления (А. И. Гончарук). Мышления как деятельной способности человека, по-

зволюющей преобразовывать природу и самого человека. Если рассматривать дидактику как фундаментальное научное направление, то нет сомнения, что зарождение ее методологических оснований необходимо искать в философии. А так как мышление есть предмет (вопрос) философии, то важно понять, какими средствами возможно его сущностное рассмотрение в педагогике? Как психический процесс, мышление рассматривает психология, позволяющая дать характеристики психическим новообразованиям, этапам личностного развития и т. д. С одной стороны, философия и теоретическая психология совпадают, так как исследуют сознание, мышление, чувства. С другой стороны, философия исследует их возникновение и развитие исторически, а психология «выясняет, как они возникают и развиваются онтогенетически – у отдельного индивида»; предмет психологии – отношение сознания к мозгу человека, к телу человека, но отношение сознания к окружающему миру – предмет философии. На таком понимании соотношения философии и психологии настаивал Э. В. Ильенков [3, с. 189]. В этом соотношении, на наш взгляд, заключается сущность дидактики как фундаментальной науки, которая отражает одновременную взаимозависимость психологии и философии. В связи с этим противоречия образовательного процесса, вызовы XXI в. не представляется возможным рассмотреть и разрешить в дальнейшем лишь с позиции психологии по сути своей. А если учесть, что объективные характеристики мышления как универсальной деятельной способности основаны на объективной противоречивости действия, то тем самым следует признать, что в сложившихся условиях развития личности дидактика ищет опоры на исторический и диалектический методы [4, с. 52].

В современном образовательном процессе, в процессе познания (как общеобразовательной, так и высшей школы) обыденные представления в полной мере не перерабатываются в форму понятий, что исключает разумную деятельность в постижении объективной истины предмета, формирование субъективности. Но именно переход от представлений к понятию и есть «движение мышления», сущность познания. В формальной логике «понятие оформляется (движение субъективности принимает форму понятия) через абстракцию и обобщение чувственно-предметного материала» [5, с. 33]. Однако поиск истинной формы мышления есть предмет классической философии, где «форма понятия есть внутренняя всеобщнеобходимая форма саморазвития самой вещи. И выявляется она путем движения от абстрактного к конкретному» [5, с. 33]. Гегель сформулировал одно из важнейших положений диалектической логики, согласно которому абстрактная всеобщность является лишь формой общего представления, но не формой понятия. Конкретную всеобщность он называет нормой понятия как некоторое логически выраженное единство многих абстрактных определений. Влечение к истине как теоретической идее является одним из важнейших условий деятельности познания, поскольку в нем и содержится истина. Познание предстает как идея истинного (теоретическая идея) и идея блага (практическая идея), где тождество теоретической и практической идеи Гегель усматривает в абсолютной идее. Абсолютная идея как разумное понятие есть, с одной стороны, «возврат к жизни», но в то же время – «понятие есть не только душа, но и свободное

субъективное понятие, которое есть для себя и потому обладает *личностью*, – есть практическое, в себе и для себя определенное, объективное понятие...» [6, с. 931–932]. Исходя из этих суждений, именно понятие и есть абсолютный субъект. Понятие включает все богатство деятельной способности, отраженной в человеческой культуре и выраженной в науке. Владение понятием уже подразумевает владение и способами его выявления.

В «Диалектической логике» Э. В. Ильенков пишет: «Способ восхождения от абстрактного к конкретному позволяет перейти от некритически-эмпирического описания явлений, данных в созерцании, к их критически-теоретическому пониманию – понятию» [7, с. 290]. Этот переход логически выражается как переход от абстрактной всеобщности представления к конкретной всеобщности понятия. Кроме того, такой переход позволяет избежать ложных представлений о предмете, полученных путем созерцания, обуславливает обогащение восприятия человека мыслительным содержанием, позволяющим разумно владеть предметом. Если вспомнить гегелевское «не все известное есть понятое», тогда в этих условиях разрешается проблема между знанием и пониманием; бессмысленным становится вопрос о связи теории с практикой, так как в самом развитии понятия – движение субъективности. Если субъективность отражает истинное содержание объективности (предметной действительности), то такой результат процесса познания свидетельствует о преодолении односторонности и догматичности субъективности (Г. В. Лобастов). Только мыслящий субъект, владеющий разумными средствами познания, способен дойти до сути предмета, преодолеть предел своей субъективности.

Л. С. Выготский отмечает, что «понятие не только отражает действительность, но и систематизирует ее, включает данные конкретного восприятия в сложную систему связей и отношений и раскрывает эти связи и отношения, недоступные для простого созерцания». А так как метод движения «познающего мышления к истине есть восхождение от абстрактного к конкретному», то именно в этом Выготский видит метод и для психологии [3, с. 205–207].

Появление конкретного является результатом задеирования в процессе познания синтетического пути познания наряду с аналитическим. В этих условиях «познание есть противоречие, снимающее само себя», где идея истинного в деятельности познания расчленяется на единство противоположностей: аналитическое познание и синтетическое познание, как мыслил Гегель. Аналитическое познание, являясь непосредственным соотношением понятия с объектом, лишено опосредствования, т. е. оно является непосредственным способом передачи понятия. В условиях современного образовательного процесса это характерно для процесса познания, где понятие дается в готовом виде обучающимся без напряжения мысли и задеирования мыслительных средств его обнаружения, открытия. Однако «всеобщий переход от аналитического к синтетическому познанию вызывается необходимостью перехода от формы непосредственности к опосредствованию, от абстрактного тождества к различию» [3, с. 897]. В отличие от аналитического познания, синтетическое познание стремится к постижению того, что есть в понятиях, к схватыванию

многообразия определений в их единстве. Гегель, рассматривая синтетическое познание как переход от абстрактного тождества к отношению (от бытия к рефлексии), выделяет три его момента: дефиницию (выведение определения из конкретного характера), членение (всеобщее выступает как предпосылка членения), научное положение (единичность как содержание). Таким образом, аналитическое познание – путь, сообразный с природой; синтетическое познание – путь, сообразный с логикой познания, что обуславливает их тождество, противоречивое единство, что является собой путь преобразования сознания.

Осуществляя восхождение от абстрактного к конкретному, мышление преодолевает эту противоположность, «но для этого оно должно прежде ее теоретически фиксировать, выразить как логическое противоречие. Этот момент в движении мысли и представляет собой момент наивысшего напряжения всех интеллектуальных сил. Если мышление способно выдержать это напряжение, оно способно подняться с эмпирического на теоретический уровень отражения действительности. Если нет – оно дальше эмпирии не идет. Абсолютизация рассудочной логики, которая не допускает противоречия, свойственна как раз эмпиризму, в том числе и такой его разновидности, как позитивизм» [8, с. 136].

Диалектика как научный метод познания представляет не просто альтернативу эмпиризму, позитивизму, а становится мощным интеллектуальным средством (орудием) в процессе познания, способным противостоять фрагментарности процесса образования личности, субъекта деятельности, поскольку этот процесс может быть только целостным. Диалектика как способ мышления позволяет активную деятельную природу познающего включать в сложный и, вместе с тем, захватывающий процесс познания, вызывающий удивление и напряжение мысли. В основе этого способа мышления лежит принцип обнаружения и разрешения противоречий действительности. Принцип противоречия – один из важнейших методологических принципов, который должен лежать в основании процесса познания, определять ход развития мысли и формирование субъектности. Но что как не логика включает в себя субъектность? Можно утверждать, что в формах логики и выражена активность субъекта, поскольку «в своем всеобщем содержании форма мышления совпадает со всеобщей формой деятельности» (Г. В. Лобастов). В каких условиях познающий будет способен к активно-творческому преобразованию объективного мира? Что, собственно, и определяет исходное определение субъектности. Г. В. Лобастов отмечает, что «процедура введения логического содержания в контекст субъективности есть, конечно же, задача все-таки педагогическая и по своему существу обратная задаче философской, заключающейся в извлечении на поверхность сознания всеобщих логических форм. Философия теоретическим исследованием выстраивает науку логики, педагогика обязана практически ее встроить в субъективность» [9, с. 75]. Тогда для педагогики появляется задача по определению условий и средств этого встраивания. Деятельность познающего в таких условиях должна становиться целесообразной, опосредствованной, преобразовательной. Целесообразная деятельность предполагает формирование способности целеполагания, а способность целеполагания «опреде-

ляет и форму вещи в деятельности» (Г. В. Лобастов). Познающий, способный к постановке проблемы, цели и определению средств ее достижения, становится субъектом деятельности, человеком мыслящим. Задействование диалектического метода позволит включить в процесс познания мощнейшую способность – мышление, которое в отличие от памяти имеет неограниченные возможности в постижении и отражении окружающей действительности и дает возможность обучающемуся познать самого себя.

Обращение к научным методам познания, ключевым принципам познания, полагание их в основу деятельности и преподавателя, и обучающегося, в основу учебного процесса предоставляет возможность разрешения ключевого противоречия – противоречия между характером предметного содержания и разумными способами его освоения субъектами образовательного процесса. При этом заметим, что «разумная образовательная деятельность нуждается не только в проработке принципов, но и в детальном описании всех ее составляющих, с тем, чтобы была видна «технологическая» канва перехода всеобщего содержания культуры в субъективность человеческой индивидуальности» [5, с. 47].

В связи с отмеченным можем полагать, что образовательная технология с необходимостью конструируется на основе ключевых научных методов, теоретических подходов и принципов их реализации. Только в отношении этих компонент технология будет являться тем звеном, которое позволит запустить процесс интериоризации как присвоение культуры, как снятие отчуждения между познающим и тем, что познается (предметом). Но и здесь не все так просто. Чтобы реально управлять учебным процессом, необходимо выявление основных законов его функционирования и развития. Необходимо выделить такие интеллектуальные средства познания, которые будут свойственны как возрастным особенностям познающего и теории развития личности (психологический аспект), так и развитию культуры мышления и отношений (дидактический, философский аспекты).

Диалектика в этих условиях является методологией, которая способна определить основания для развития. Диалектика одновременно выступает как научный метод познания, способный обеспечить осмысление и осознание сути постигаемого, и в то же время как средство познания, выработанное и историческим ходом развития мысли, и логическим. Как фундаментальная основа, она позволит выявить систему тех принципов (дидактических), которые определяют суть образовательных систем и их реализацию.

Сократ, подаривший «сократический» метод познания (метод вопрошания), уже заострил внимание на недопустимости в процессе познания подачи знаний в готовом виде. Аристотель, уделяя внимание проблемам познания, анализировал выводное знание, тем самым определяя развитие логики. Источником научного познания он считал удивление («мать учения») как первый шаг к познанию природы, науки, признавая воображение не только основой искусства, а и основой наук. Разработке учения о методе познания законов природы посвятил свое произведение «Новый органон» Ф. Бэкон, утверждавший, что знание – сила. Возникает вопрос: в каком случае знание становится мощной силой, позволяющей решать проблемы?

По мнению Гегеля, познающий субъект «обладает всем существом объективного мира; его процесс состоит в полагании для себя конкретного содержания этого мира как тождественного с понятием и, наоборот, в полагании понятия – как тождественного с объективностью» [6, с. 885]. Владение понятием, способность его выводить, открывать в процессе познания формирует рефлексивное мышление у обучающегося, который становится способным разумно управлять собственной деятельностью.

По мнению Э. В. Ильенкова, важнейшая задача дидактики – сформировать «способность суждения», для этого «надо решительно перестроить всю дидактику на основе современного понимания всех логических категорий, то есть понятий, выражающих подлинную природу развивающегося мышления. Иначе разговоры о совершенствовании дидактики останутся лишь благими пожеланиями, а учебный процесс и впредь будет формировать «способные умы» лишь в виде исключения из правил» [10, с. 200]. Важнейшей задачей в разработке научной дидактики красноярский ученый А. И. Гончарук считает выяснение объективных законов, по которым появляется, функционирует и развивается учебный процесс. Им предложено рассмотрение дидактики на основе политэкономии и развития философской мысли. В сложившихся условиях развития общества, на фоне остро проявившихся проблем экономики, на наш взгляд, этот подход является прогрессивным и требует детальной разработки.

Зарождение дидактики в философских изысканиях, по сути своей, и представляет ключевой вопрос – формирование культуры мышления, формирование и развитие человека, способного постигать культурное наследие человечества и обуславливать ее (культуры) дальнейшее развитие. Тем самым ставится задача развития человеческой субъективности, мышления посредством формальной и диалектической логики. А в Логике сосредоточены разумные средства познания, проверенные временем и результатами развития мысли человека. Однако если современный ученик, студент способны лишь поглощать готовые знания, теоретические положения со слов учителя, преподавателя, то тем самым мы воспитываем потребителя, у которого развивается некритическое мышление, формируется догматический способ мышления и деятельности. Человек в этих условиях не приобщается к культурно-историческим корням, но тогда и его развитие не зависит от предлагаемых педагогических мер, и он формируется как субъект деятельности не благодаря школе, а вопреки ей. Об отдаленных последствиях таких педагогических мер свидетельствуют обозначенные выше проблемы, среди которых актуальными становятся проблемы нравственности, проблемы духовности, познания. Г. В. Лобастов убедительно доказывает, что «субъективная сила педагога и заключается в способности движения в материале чувственности по логике понятия, которая захватывает вещь в ее крайних моментах – в моменте возникновения и моменте снятия вещью себя».

Если рассматривать учебный труд по существу, то в продукте труда материализуются идеи, отношения и орудия, но эти средства суть проявление развитости сознания (мышления), общества, природы (в широком смысле), что собственно и должно определять теорию учебного процесса [11]. Преобразованное сознание способно преобразовать общество посред-

ством диалектики отношений, проявляющейся в формах труда и функциях труда, где «индивидуальный труд выступает как спокойный анализ и сложная кооперация как напряженный синтез» [11, с. 20–21], что, собственно, и требует дальнейшего развития экономики, общества. Проведя фундаментальные исследования мыслящей способности человека, Гегель отмечал: «*Каково понятие, таков и труд*».

Э. В. Ильенков, В. В. Давыдов отмечали «трагическое расхождение» в учебном процессе между «усвоением знаний» и развитием способности мыслить, обостряя проблему познания. Пути решения философ видел в задействовании диалектики как прогрессивного метода познания, психолог – в формировании у учащихся уже начальной школы теоретического мышления, т. е. способности оперировать понятиями. Экспериментальные исследования, проведенные (В. В. Давыдовым, Д. Б. Элькониним и др.) в области педагогической психологии, свидетельствуют о необходимости перехода с уровня чувственного познания на уровень рационального познания уже в начальной школе, доказывая ведущую роль теоретических знаний в развитии ребенка. Тем самым признается необходимость в овладении мыслительными операциями познания на ступени начального образования. Такой подход позволил сформировать концепцию развивающего обучения, в основе которой лежит теория формирования учебной деятельности и ее субъекта в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения логических операций познания, движения мысли от абстрактного к конкретному, включения познающего в процесс совместного планирования, осуществления рефлексии. В этой же логике важно определить: какой способ мышления мы формируем, развиваем в высшей школе и каким образом задействование логических средств познания получает свое развитие при переходе от одной ступени обучения к другой в процессе непрерывного образования.

Проблемы познания не могут быть решены без пристального рассмотрения важнейшего интеллектуального средства – вопросов, поскольку вопрос есть форма постановки проблем. Такие вопросы выявляют противоречия в предмете и способы их разрешения. Как процесс приобретения в ходе общественно-практической деятельности человека истинных знаний об объективном мире, познание окружающего мира начинается с анализа (т. е. членения целого на части с целью обнаружения сущности предмета), средством которого является вопрос, и завершается синтезом (соединением, установлением взаимодействия и связей частей), средством которого является ответ. Между вопросом и ответом существует диалектическая зависимость, поскольку вопрос первичен, есть исходная основа познания, а ответ – вторичен, является результатом развития. Вопросительные формы играют важную роль в процессе познания. Постановка вопроса чаще требует «разрушения, отрицания целого»; ответ как результат деятельности мышления, направленной на разрешение проблемы, напротив, есть созидание. Вследствие этого вопрос и ответ представляют единство противоположностей в процессе познания [11].

Рассматривая вопрос как средство познания, необходимо акцентировать внимание на проблемных вопросах. Каковы основные виды проблемных вопросов? Ответ на этот вопрос лежит в логике, поскольку две ос-

новые формы мысли (понятие и суждение) определяют два основных вида проблемных вопросов: вопрос-понятие и вопрос-суждение (технология конструирования этих вопросов разработана А. И. Гончаруком, В. Л. Зориной) [11–13]. В таком понимании роль проблемных вопросов (противоречий) становится определяющей в процессе познания. Проблемный вопрос-понятие содержит мысленное принуждение, заключающееся в требовании раскрыть понятие по содержанию, отразив существенные признаки предмета, и объему, указав виды данного понятия. Вопрос-суждение содержит двойное принуждение: требует раскрыть два понятия и установить связь между этими понятиями. Рассмотрение проблемных вопросов не только с позиций формальной логики (структура вопроса: оператор вопроса, базис вопроса), а с позиции диалектической логики (вопрос выступает как средство анализа и одновременно предпосылка для противоположного действия – синтеза в связи с характером познавательного процесса, с природой логической формы) приводит к выявлению их мировоззренческой функции. При успешном овладении интеллектуальным инструментарием познания, с одной стороны, и технологией проведения занятий с конструированием проблемных вопросов, заданий, с другой стороны, студенты способны сами конструировать задания к научным текстам, выдвигать идеи и организовывать процесс познания в студенческой группе, т. е. строить отношения, обогащая тем самым непроизводительный труд (преобразование сознания посредством идей и преобразование общества посредством отношений) [11]. В этих условиях в полной мере используются ключевые средства познания – понятие («как момент познания окружающего мира») и суждение («как процесс познания по замкнутому кругу с выходом на спираль»). Но необходимо отметить, что логические формы (суждения и умозаключения) еще не несут того развивающего потенциала для субъекта познания, если они не осмысливаются как средства действия с содержанием и обуславливаются им, а не используются как «мертвые» логические структуры. Если ключи познания оторваны от объективной логики развития понятия, от живого движения мысли, то тем самым мы игнорируем и природу познания, и природу постигаемого предмета. Что получается в результате – мы видим в сложившихся проблемах образования.

Нынешняя ситуация в образовании в ее реалиях описана в XX в. Э. В. Ильенковым: «Традиционная и очень несовершенная педагогическая практика, будучи выражена (описана) в терминах передовой философской концепции, то есть нарядившись в маскарадный костюм чуждой ей философии, начинает выглядеть как практика передовая, как практика прогрессивная, не будучи таковой на деле» [11, с. 75]. Конец XX – начало XXI вв. можно охарактеризовать появлением многообразия предлагаемых методик, а порой и технологий-однодневок как плода субъективизма отдельного человека, вне опоры на теоретическое и практическое наследие философской школы и дидактики в широком смысле, как фундаментальной науки, что не позволило разрешить основные противоречия образовательного процесса [15]. В сложившихся условиях так называемая всеобщая технологизация учебного процесса, к сожалению, чаще игнорирует живую человеческую мысль, развитие способности мыслить, анализиро-

вать противоречивость явлений, общественной жизни и ее выражение в таких формах мысли, как понятие, суждение, умозаключение, что обедняет не только язык, но и развитие человека, разрушает его нравственные основы.

Владение предметом, овладение определенными компетентностями с необходимостью предусматривают владение студентом системой понятий и развитой способностью разумно им (понятием) оперировать. В этих условиях формируется субъект деятельности, коммуникации становятся содержательными, а, следовательно, личностное развитие получает качественные характеристики. Такой подход к решению проблем образовательного процесса задействует конкретные логические и образные средства познания, которые были выработаны историческим развитием философии, науки и искусства, что и приведет к повышению качества образования. Осуществляя разумную деятельность, целесообразный, опосредствованный труд по постижению культурного содержания, теории, студент, любой познающий, способен к постижению противоречивости, целостности мира. Движение действующего субъекта, владеющего теорией (понятием), обеспечивает его развитие, саморазвитие, в котором внутренне «запечатлены условия, мотивы и способы действия». Вследствие такого преобразовательного труда преобразованное сознание способно сознательно вырабатывать идеи, разрешать сложившиеся противоречия в обществе, в профессиональном и личностном плане. В этих условиях качество непроизводительного труда возрастает до такой степени, что за пределами учебного процесса выпускник способен на этой выработанной основе (сознанием и отношениями) осуществлять производительный труд. Если полагать, что нравственность есть форма сознания, определяющая отношение человека к сознанию, к обществу и к природе, то можно заключить: если учебный процесс игнорирует диалектику труда, то тем самым продукт его представляет противоположное понятие (порождает безнравственность). Не претендуя на полноту проведенного исследования, мы отразили свое видение на проблемы процесса познания, на пути поиска их решения посредством диалектики, на выявление содержательных оснований дидактики.

Дидактика объективно требует осуществить переход *от сообщенных знаний*, от бездумного заучивания готовых истин *к знаниям выводным*, к воспитанию способности мыслить, что предполагает задействование всеобщего принципа противоречия как ключа к открытию не только знания (понятия, системы понятий), а и творческой личности в образовательном пространстве (преобразование собственно природы человека). Метод научного познания – восхождение от абстрактного к конкретному – позволит сократить процесс познания, избежав перегрузки, и направить мышление по пути открытия объективной истины, избежав окольных путей. Огромное значение и роль в будущем предвещал Эвальд Ильенков именно дидактике. Дидактике как фундаментальной науке о процессе познания, как науке, интерпретирующей в педагогике диалектические идеи, выявляющей ее философские основания [16, с. 407].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Черных С. И.** Реформирование высшей школы России в свете образовательных технологий XXI в. // *Философия образования.* – 2013. – № 2(47). – С. 8–13.
2. **Скачкова Н. В.** Перспективные изменения образовательной среды в контексте постиндустриальных трансформаций // *Философия образования.* – 2012. – № 2(47). – С. 4–7.
3. **Мареев С. Н.** Из истории советской философии: Лукач – Выготский – Ильенков. – М. : Культурная революция, 2008. – 448 с.
4. **Барсуков И. С.** Труд и мышление: проблема взаимообусловленности перехода предела субъективности форм мышления и разрешения противоречий труда // *Актуальные проблемы развития мировой философии: материалы II Междунар. науч.-теор. конф.* – Астана : Изд-во ЕНУ им. Л. Н. Гумилева, 2013. – Т. II. – С. 52–56.
5. **Лобастов Г. В.** Теоретическая психология как педагогическая способность // *Вестник РГГУ.* – 2009. – № 7. – С. 31–47.
6. **Гегель Г. В. Ф.** Наука логики. – М. : Мысль, 1998. – 1072 с.
7. **Ильенков Э. В.** Диалектическая логика: очерки истории и теории. – 2-е изд., доп. – М. : Политиздат, 1984. – 320 с.
8. **Мареев С. Н.** Классическая философия и «философия науки». – М. : Изд-во СГУ, 2012. – 351 с.
9. **Лобастов Г. В.** Деятельность и категориальная форма // *Вопросы философии.* – 2009. – № 6. – С. 72–81.
10. **Ильенков Э. В.** Об идолах и идеалах. – 2-е изд. – К. : Час-Крок, 2006. – 312 с.
11. **Гончарук А. И.** Концепция школы XXI века (диалектика учебного процесса). – Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 2002. – 68 с.
12. **Ищенко Т. Н.** Проблемный вопрос как интеллектуальное средство познания // *Сибирский педагогический журнал.* – 2010. – № 1. – С. 92–101.
13. **Зорина В. Л., Нургалиев В. С.** Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством способа диалектического обучения. – 3-е изд., испр. и доп. – Красноярск: СибГГУ, 2005. – 168 с.
14. **Ильенков Э. В.** Дидактика и диалектика // *Вопросы философии.* – 1974. – № 2. – С. 75–79.
15. **Ищенко Т. Н.** Диалектика как метод научного познания в образовательном процессе // *Сибирский педагогический журнал.* – 2008. – № 11. – С. 152–158.
16. **Давыдов В. В.** Психическое развитие и воспитание // *Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В. В. Давыдова.* – М. : ИНТОР, 1994. – 128 с.

Принята редакцией: 03.06.2013

УДК 378 + 37.0

**ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ДИДАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Б. И. Ким (Костанай, Республика Казахстан)

Критический взгляд на современное образование, отражающий исторический период перехода традиционной системы образования на новую качественную, не может состояться вне философско-методологических обоснований центрального ядра образования – дидактики. Со-