**Лекция 4. Уровни методологии научного исследования**

**Уровни методологического знания**

В структуре методологического знания выделяют четыре уровня:

* философский;
* общенаучный;
* конкретно-научный;
* технологический.

Содержание **философского уровня методологии** составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания.

**Второй уровень** - общенаучная методология - представляет собой теоретические основы, применяемые ко всем или к большинству наук. Среди них характеристика разных типов научных исследований, их этапы и элементы: гипотеза, объект и предмет исследования, цель, задачи и т.д.

**Третий уровень** - конкретно-научная методология, т.е. совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной конкретной науке. Конкретно-научная методология включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, такие, например, как проблемы системного подхода или моделирование в педагогических исследованиях.

**Четвертый уровень** - технологическая методология - включает методику и технику исследования, т.е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку. После этого он включается в массив научного знания.

Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует определенное соподчинение. При этом следует подчеркнуть, что философский уровень выступает как основа всякого методологического знания, определяющего мировоззренческие подходы к процессу познания.

*Источник:*"Общие основы педагогики: тезисы лекций" Поздняков А.Н.

**СТРОЕНИЕ, ФУНКЦИИ И УРОВНИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ**

В наше время к проблемам методологии привлечено внимание специалистов всех отраслей научного знания. Философы разрабатывают теоретико-познавательные и логико-методологические вопросы. Опубликованы труды по методологии специальных наук: биологии, физики, истории, экономики и др. Внимание к методологии в конечном счете обусловлено потребностями социального и научно-технического развития, изменением характера и методов современной науки, значительным повышением ее роли в жизни общества, усложнением научных проблем, необходимостью применения новых средств и методов, адекватных изменившейся ситуации.

Педагогика не стоит в стороне от этого процесса. Создано немалое количество трудов, посвященных методологическим проблемам этой науки в целом и ее отраслей. Организованный Академией педагогических наук семинар по методологии педагогики за многолетний период своей работы собрал вокруг себя в масштабах всей страны специалистов, активно разрабатывающих педагогическую теорию, проведен ряд методологических исследований в области педагогики на уровне кандидатских и докторских диссертаций.

В связи с осуществлением глубоких и всесторонних социальных реформ в нашей стране первостепенное значение приобретает изучение и разработка нормативного аспекта педагогической науки, непосредственно воздействующего на практику. Усиление внимания к этому аспекту требует нового осмысления ряда вопросов педагогики. Все более высокие требования предъявляются к обоснованию исследовательских программ, способов получения достоверных и практически эффективных педагогических знаний. При этом характер и направленность такого обоснования должны соответствовать установке на объективное отражение действительности, укрепление связи педагогической науки с жизнью, ее направленности на преобразование и совершенствование практики.

Все изложенные выше обстоятельства определяют подход к проблемам методологии педагогических исследований, прежде всего, к пониманию в контексте упомянутых задач самого понятия "методология".

Это понятие трактуется неоднозначно. В наиболее широком смысле методологию трактуют как систему принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также как учение об этой системе. Другое, тоже широкое определение: методология - "учение о методе научного познания и преобразования мира". В современной литературе под методологией понимают прежде всего методологию научного познания, т.е. учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности. Методология науки дает характеристику компонентов научного исследования - его объекта, предмета анализа, задачи исследования, совокупности исследовательских средств, необходимых для решения задачи данного типа, а также формирует представление о последовательности движения исследователя в процессе решения задачи.

Эти определения методологии не противоречат друг другу. Скорее они отражают процесс постепенного развития области методологической рефлексии, осознания деятелями собственной деятельности, вынесения такой рефлексии за рамки индивидуального опыта.

Иногда в трудах по методологии приводится шуточная притча о сороконожке, которая однажды задумалась над тем, в каком порядке она при ходьбе передвигает свои ножки. И как только она задумалась над этим - закрутилась на месте, и движение прекратилось, так как нарушился автоматизм ходьбы.

Первым методологом, "методологическим Адамом", был человек, который в разгаре своей деятельности остановился и спросил себя: "А что же это такое я делаю?!" Самоанализ, размышления о собственной деятельности, индивидуальная рефлексия становится недостаточной.

Наш "Адам" все чаще попадает в положение сороконожки из притчи, поскольку осмысление собственной деятельности только с позиций собственного опыта оказывается непродуктивным для деятельности в других ситуациях.

Если вести разговор в образах нашей притчи о сороконожке, можно сказать, что полученных ею в результате самоанализа знаний о способах передвижения, например, по ровному полю, недостаточно для передвижения по пересеченной местности, для переправы через водную преграду и т.п. Иными словами, становится необходимым методологическое обобщение. Образно говоря, появляется потребность в сороконожке, которая сама в движении не участвовала бы, но лишь наблюдала бы за движением многих своих собратьев и разрабатывала бы обобщенное представление об их деятельности. Возвращаясь к нашей теме, отметим, что такое обобщенное представление о деятельности, взятой в ее социопрактическом, не психологическом срезе, и есть учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области теории и практики, т.е. методология в первом, самом широком смысле этого слова.

Однако с развитием науки, становлением ее как реальной производительной силы, проясняется характер соотношения между научной деятельностью и деятельностью практической, все в большей степени основывающейся на науке. Это находит отражение в представлении методологии как учения о методе научного познания, направленного на преобразование мира.

Нельзя не учитывать того обстоятельства, что с развитием общественных наук появляются частные теории деятельности. Например, одной из таких теорий является теория педагогическая: теория воспитания, теория обучения, теория управления системой образования -это теории деятельностей воспитания, обучения, управления и т.д. Можно, конечно, назвать дидактику - теорию деятельности обучения, методологией. Но это приведет к смешению методологии педагогической науки с теорией педагогической практической деятельности и обоснованием средств и процедур познания этой деятельности.

По-видимому, подобные соображения и привели к еще более узкому пониманию методологии как учения о принципах, построении, формах и способах научно-познавательной деятельности.

В таком же смысле мы будем говорить о методологии в данном курсе? Вероятно, из предыдущего уже ясно, что наиболее широкое определение нам не подходит. Поскольку речь будет идти о педагогическом исследовании, о научном исследовании, методологию мы понимаем в узком смысле, как методологию научного познания в данной области.

При этом более широкие определения не следует опускать из поля зрения, поскольку сегодня нужна такая методология, которая ориентировала бы педагогическое исследование на практику, на ее изучение и преобразование. Однако делать это нужно содержательно, на основе глубокого анализа состояния педагогической науки и практики, а также основных положений методологии науки. Простое "наложение" тех или иных определений на область педагогики не может дать необходимых результатов. Так, например, вряд ли плодотворно утверждение, что методология педагогических исследований "включает в себя учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области теории и практики"4. Возникает вопрос: "Если методы и средства деятельности в области педагогической практики изучает методология педагогических исследований, то что же остается на долю самой педагогики - теории воспитания, дидактики и методики?"

Не претендуя на исчерпывающее определение и полное раскрытие содержания понятия "методология педагогики", мы все же беремся утверждать, что методология педагогических исследований в отличие от дидактики или методик обучения школьным предметам, призвана исследовать методы и средства не практической, а исследовательской деятельности в области педагогики.

Рассмотрим еще ряд вопросов, относящихся к общей характеристике современного состояния методологии научного познания, поскольку такая характеристика необходима для ориентации в области педагогических исследований.

Первый из таких вопросов - о нормативном характере современной методологии.

Различают два типа методологии как учения о методах научного познания. Всякая методология выполняет регулятивные, нормативные функции. В этом, собственно, и состоит ее назначение. Но методологическое знание может выступать либо в дескриптивной (описательной), либо в прескриптивной (нормативной) форме, т.е. в форме предписаний, прямых указаний к деятельности. Заметим, что говоря об описании, мы имеем в виду научно-познавательное описание - совокупность знаний о данной области явлений, включая сюда также и теоретическое объяснение, когда речь идет не только о данном в опыте, но и о внутреннем содержании (сущности) изучаемых процессов. Дескриптивное методологическое знание (о структуре научного знания, закономерностях научного познания), конечно, может служить ориентиром в процессе исследования, но знание прескриптивное, нормативное, прямо направлено на регуляцию деятельности. В нормативном методологическом анализе преобладают конструктивные задачи, связанные с разработкой положительных рекомендаций и правил осуществления научной деятельности. Дескриптивный же анализ имеет дело с ретроспективным описанием уже осуществленных процессов научного познания5.

Как уже отмечалось в начале главы, особое внимание сейчас обращено на нормативный аспект педагогики, находящий отражение в таких материалах, как конкретные рекомендации, учебные пособия и методические руководства. Естественно, что методология педагогической науки, которая обслуживает свой собственный вид деятельности - деятельности научного исследования в области педагогики - тоже должна укрепить свою нормативную часть, воплощать свои результаты в определенных нормах, предписаниях, относящихся к логике и процедурам педагогического исследования.

Такая постановка вопроса соответствует общему ходу развития методологии научного познания. Еще в прошлом веке исследователь должен был обосновывать лишь полученный им результат. От него требовалось показать, что этот результат достигнут в соответствии с принятыми в данной области знания правилами и что он вполне определенным образом вписывается в более широкую систему знания. В настоящее время исследование, как правило, должно быть обосновано еще до его реализации. Должны быть обозначены исходные положения, логика исследования, предполагаемый результат (тип знания, которое предполагается получить) и способ получения этого результата. Разработка путей такого обоснования - прямая задача частно-методологического исследования, в частности, в области педагогики.

Таким образом, методология педагогики приобретает нормативную направленность и ее первостепенной задачей становится разработка способов методологического обеспечения педагогических исследований.

Другой важный вопрос, связанный с исходными позициями методологического анализа - проблема места методологии педагогики в общей системе методологического знания. Возможности для определения этого места представляет различение в методологии нескольких качественно различных уровней.

Тезис о неоднородности методологии, о выделении различных уровней методологического анализа - философского и специально-научного - одними из первых выдвинули В.А.Лекторский и В.С.Швырев6. В разделе, посвященном проблемам взаимоотношения философии, методологии и социальных наук, они пишут: "Надо подчеркнуть, однако, что философия является формой самосознания науки с определенной стороны. Философия отнюдь не претендует на то, чтобы быть неким теоретическим науковедением ... нет никакого умаления роли философии в исследовании науки и научного познания, если мы говорим, что логика научного познания и современная формальная математическая логика ... являются в настоящее время специальными, конкретными научными дисциплинами"7.

Однако главное содержание этой идеи формировалось в течение ряда лет и продолжает развиваться в настоящее время. Так, еще в 1963 г. В.Н.Садовский отмечал: "По своему существу методология науки представляет собой совокупность гносеологических проблем, выделившихся из общей теории познания и имеющих своей целью специальный анализ научного знания"8. П.В.Копин пишет, что "логика научного исследования не является простым приложением метода материалистической диалектики, а специальной теоретической областью знания, имеющей свой объект и свои основные понятия"9. Достаточно широко признано, что не всякое частнометодологическое исследование является собственно философским. Разграничение общефилософской методологии, с одной стороны, и частной методологии, с другой, позволяет предотвратить чрезмерное расширение проблематики философии за счет методологических проблем, относящихся к специальным областям исследования.

Одна из наиболее четких концепций уровней методологии принадлежит Э.Г.Юдину. Он различает четыре таких уровня. Приводим их краткую характеристику100.

Содержание первого, высшего, уровня - философской методологии составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания.

Второй уровень - общенаучная методология. Это уровень содержательных общенаучных концепций, воздействующих на все или на достаточно большую совокупность научных дисциплин. Сюда относятся, например, системный подход или теоретическая кибернетика, представляющая собой, по определению Э.Г.Юдина, разновидность системного подхода.

Третий уровень - конкретно-научная методология, т.е. совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. Методология специальной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более "высоких" уровнях методологии, такие, как, например, проблемы системного подхода или моделирования в педагогических исследованиях. Однако привлечение методологических средств с вышележащих уровней не может носить характера механического переноса: чтобы дать действительный, а не мнимый эффект, эти средства непременно должны получить соответствующую предметную интерпретацию и разработку.

Четвертый уровень методологии образуют методика и техника исследования, т.е. набор процедур, обеспечивающих получение единообразного и достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он только и может включаться в массив наличного знания. На этом уровне мы имеем дело с высокоспециализированным методологическим знанием, которое в силу присущих ему функций непосредственной регламентации научной деятельности всегда носит четко выраженный нормативный характер.

Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует вполне определенное соподчинение. При этом философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического знания.

К общенаучному уровню методологии относятся общенаучные проблемы, а также те понятия и категории, без которых невозможно исследование и даже само выдвижение таких проблем, их адекватное формулирование на языке науки. Структура общенаучного уровня методологии может быть представлена в следующем виде: 1) общенаучные проблемы; 2) общенаучные понятия и категории; 3) общенаучные методы и подход к познанию; 4) общенаучные познавательные процедуры; 5) общенаучные теории, гипотезы и дисциплины; 6) общенаучные принципы и законы; 7) общенаучная картина мира11.

Все эти категории, подходы и методы находят отражение на част-нонаучном уровне методологии, в методологии педагогической науки.

[**www.p-lib.ru**](http://www.p-lib.ru/)

*Методология педагогического исследования: Пособие для педагога исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.*

**ФИЛОСОФСКИЙ УРОВЕНЬ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ**

Необходимость методологического анализа выбранной нами проблемы исследования - образование личности учащегося посредством организации его активной деятельности - объясняется, на наш взгляд, следующими факторами:

Во-первых, проблема и предмет исследования многоаспектны. Это значит, что образование личности, ее деятельность являются объектами исследования широкого круга научных дисциплин, каждая из которых рассматривает свой аспект проблемы - философский, социальный, психологический, физиологический, дидактический и др. При определении содержания исследования в каждом из аспектов необходима своя система исходных принципов, методов, теоретических знаний, на базе которых данное исследование и осуществляется. Это важно в любой науке, в том числе и педагогической.

Во-вторых, приступая к анализу проблемы, мы неизбежно сталкиваемся с необходимостью выделения руководящих идей, принципов, методов ее изучения и решения в педагогическом аспекте, учитывая и используя результаты и достижения исследования в других аспектах, другими науками.

В-третьих, принимая формулировку глобальной цели педагогики - включение человека в активную социальную деятельность, мы должны учитывать, что ее достижение возможно только при социальной, психологической, учебно-воспитательной подготовке молодого человека.

В-четвертых, как следует из сформулированных выше положений, проблема нашего исследования является методологической - ее постановка и решение необходимы для обоснованной постановки и решения проблем образования (цели обучения и воспитания, закономерности, методы, формы обучения и воспитания). Это главный фактор актуальности.

Таким образом, исходным действием нашего исследования является определение его методологической базы, а на этой основе выполнение анализа проблемы и разработка теоретических и практических положений концепции.

**Методология** - это система теоретических знаний, которые исполняют роль руководящих принципов, орудий научного исследования и конкретных средств реализации требований научного анализа [113, с. 7].

Существуют и другие определения понятия методологии.

Например, Н.М. Зверева, А.А. Касьян, отмечая необходимость методологических знаний, определяют их как знания о способах деятельности. При этом пишут, что «методологическим можно считать знание более высокого порядка по отношению к вновь возникающему» [119, с. 9-10].

В соответствии со своим определением методологии они выделяют несколько иные уровни методологических знаний:

в общенаучном познании - общенаучные методы;

в частно-научном познании - частно-научные методы;

особенности мышления;

методы познания в конкретной учебной дисциплине;

методы обучения [119, с. 9].

При этом авторы отмечают, что необходимо усвоение знаний на каждом уровне.

При разработке модели обучения М.П. Барболин исходит из характера отношений субъектов и объектов обучения, их взаимодействия. Это дает ему возможность выделить три уровня методологического анализа учебного процесса:

1 уровень - уровень познавательного процесса;

2 уровень - уровень методологической системы;

3 уровень - уровень взаимодействия участников учебного процесса [22, с. 8].

Ни первый, ни второй подходы к выделению уровней методологических знаний, на наш взгляд, не противоречат общефилософскому подходу, согласно которому существуют уровни методологических знаний:

I уровень (высший) - философский;

II уровень - общенаучный;

III уровень - конкретно-научный.

Для определения методологических требований к исследованию проблемы дадим краткую характеристику методологических знаний каждого уровня. При этом будем иметь в виду, что методологические знания каждого уровня являются таковыми лишь по отношению к знаниям более низкого порядка; включают в себя: теоретические положения (понятия, идеи, принципы, законы, теории) и знания о методах (способах) деятельности.

На первом уровне в качестве методологических выступают знания о наиболее общих законах развития природы, общества и человеческого мышления, знание основных ведущих категорий философии, теории познания.

А.Н. Аверьянов пишет, что философия, по существу, является своеобразным прожектором, освещающим путь в неизвестное [4, с. 12]. Философские знания становятся методологией, то есть руководящими положениями в реальной исследовательской деятельности.

«Философия как методология, представляя собой систему наиболее общих понятий, законов, принципов движения материи, направляет деятельность человека в определенное русло» [4, с.13]. Наверное, в силу современных философских подходов мы должны добавить и знания о движении духа, сознания, учесть идеалистические и иные представления.

В качестве второй составляющей этого уровня методологии называют знания о методах (например, диалектическом, метафизическом), ориентирующих исследователя на познание объекта в его объективном и закономерном развитии.

На втором уровне методологическими являются знания, относящиеся ко всем наукам или к широкому классу наук. Эти знания определяют научные принципы деятельности в соответствующих науках. К этому уровню относятся также знания об общенаучных методах эмпирического (наблюдении, описание, измерение, эксперимент) и теоретического (абстрагирование, идеализирование, формализация и т.д.) исследования, а также общие для эмпирического и теоретического исследований анализ, синтез, сравнение, обобщение и т.д. [119, с. 10].

К этому же уровню необходимо отнести знания о подходах в научных исследованиях - системном, деятельностном, алгоритмическом, системно-оптимизационном и других.

К третьему уровню методологии относят совокупность методов, принципов, знаний, относящихся к определенной науке.

Но возникает еще одна проблема.

Человек с системой взглядов, чувств, установок при современном уровне науки получает возможность влиять на характер и результат деятельности, на процесс развития науки, на развитие всего человечества. Резко возросла роль личности в познании и преобразовании действительности. Исследователь часто работает с объектами, неосторожное или преступное обращение с которыми может поставить под угрозу существование других людей. А.Н. Аверьянов пишет: «Современный процесс познания все более зависит не только от разработки и выбора правильного объективного метода познания, но и от наличия или отсутствия у субъекта тех или иных качеств» [4, с. 14].

В силу этого ряд философов, в том числе и А.Н. Аверьянов, выделяют еще один уровень методологии - мировоззренческий.

Исходя из ранее изложенного, мы дали следующее рабочее определение понятия «методология педагогического исследования» - это система достоверных знаний более высокого порядка по отношению к выбранной педагогической проблеме, определяющая характер, логическую организацию, методы и средства исследования проблемы, принципы, формы и способы построения педагогической концепции ее решения.

Признание необходимости методологического анализа, определение в науке понятия «методология» приводят к необходимости формулировки основных требований методологического анализа педагогической проблемы.

Подход к проблеме, объекту и предмету педагогического исследования как к системе; выделение ее составных частей, компонентов, атрибутов.

Раскрытие сущности, выделение и описание признаков, особенностей как системы в целом, так и всех ее частей на каждом уровне методологии.

Нахождение и формулировка законов, принципов, условий функционирования как системы в целом, так и всех ее частей на всех уровнях методологии.

Определение, выбор системы методов, средств, форм организации функционирования системы и ее частей, используя знания о методах, средствах и формах на каждом уровне методологии.

На философском уровне методологического анализа проблемы мы при всем нашем уважении к различным существующим философским учениям считаем, что деятельность, активность личности в деятельности в первую очередь связаны с диалектическим подходом. Решение проблемы нашего исследования  предполагает опору на теоретические положения диалектики, ее теорию познания, а также использование диалектического метода исследования, поскольку основные требования диалектического метода, по мнению В.И. Ленина, заключаются в следующем:

- изучать все стороны предмета;

- брать предмет в его развитии;

- включать всю человеческую практику в полное определение предмета;

- помнить, что абстрактной истины нет, истина всегда конкретна [187, с. 290].

Суть диалектики может быть определена выражением - объективная реальность находится в постоянном закономерном развитии. Но имеет ли отношение к диалектическим явлениям деятельность, образование и развитие личности учащегося? Деятельность учащегося является частью объективной реальности. Следовательно, деятельность развивается. При анализе этого процесса необходимо учесть следующие аспекты:

- во-первых, образование (следовательно, и деятельность) развивается как один из аспектов общественных явлений, подчиняясь законам диалектики;

- во-вторых, образование (следовательно, и деятельность) развивается в процессе формирования личности обучающегося;

- в-третьих, образование (следовательно, и деятельность) развивается и в силу внутренних специфических законов развития.

Все три аспекта были выделены немецким педагогом Лотаром Клинбергом [156].

Таким образом, диалектический метод познания применим к познанию деятельности.

Осуществление анализа проблемы на этой основе означает выполнение следующих требований:

Анализ ключевых понятий проблемы должен быть осуществлен на основе философского понимания их в теории познания.

Основываясь на связи научного и учебного познания, необходимо выделить существенные признаки учебного познания и этапы его осуществления.

Необходимо признать, что деятельность учащихся (в том числе и учебно-познавательная) является объективной реальностью и находится в постоянном развитии, и тем самым обеспечивает развитие личности каждого учащегося. При этом оба процесса развития носят закономерный характер.

Также нужно признать, что движущей силой развития познания и личности являются противоречия.

Формулировка проблемы, объекта и предмета исследования на первый план в качестве ключевых выводит следующие понятия: личность, развитие, деятельность, цель, познание.

Эти понятия в педагогике формулируются на основе их философского понимания.

Чтобы определить порядок рассмотрения понятий, учтем, что в поставленной нами проблеме имеют место две стороны: тот, кто образовывается и развивается (объект образования), и тот (те), кто дает ему возможность это осуществить (субъекты образования). Кроме того, необходимо учесть и то, что изучается (познается), усваивается, преобразуется в процессе образования. То есть, в нашей проблеме важное место занимают субъект - объектные отношения, проблема которых решается в философии. В педагогическом аспекте этих отношений важна их познавательная сущность и характер реализации. При этом личность учащегося в образовании может выступать как объект, получающий образование, а в деятельности как субъект, реализующий деятельность.

П.В. Алексеев и А.В. Панин, раскрывая сущность субъект - объектных отношений в познании, пишут: «Что такое субъект познания? В самом общем виде субъектом познания выступает человек, наделенный сознанием и обладающий знаниями» [7, с. 84]. И дальше: «Субъект - это источник целенаправленной активности, носитель предметно-практической деятельности, оценки и познания» [7, с. 84]. Аналогичный подход к определению понятия «субъект» мы обнаруживаем у В.А. Лекторского, Т.Н. Ойзермана, А.Г. Шумилина, Э.Г. Юдина и других философов.

Объектом в этих отношениях может выступать окружающая действительность как в широком понимании, так и во множестве своих проявлений: природа, общество, человек, учебный материал. «Объект - это то, что противостоит субъекту», на что направлена его активность [7, с. 85].

Понятие субъекта и объекта для нас важно в связи с понятием «личность». При этом философский аспект этого понятия в первую очередь выделяет социальный характер сущности человека как личности. «Сущность человека ... есть совокупность всех общественных отношений» [209, с. 3]. Это не единственный подход к определению понятия личности. Но в общем случае философский аспект понятия «личность» осознает вовлечение человека:

* в систему общественных отношений;
* в активную деятельность;
* в активный процесс познания.

И вновь мы должны в анализе понятийного аппарата ограничить себя проблемой, объектом и предметом исследования. Поэтому следующим анализируемым на философском уровне методологии понятием будет «деятельность».

Как уже отмечалось, именно в деятельности субъект реализует свои отношения с объектом.

«Деятельность соединяет и одновременно разделяет субъект и объект» [325, с. 89]. «Вместе с тем деятельность предполагает несовпадение деятеля и предмета деятельности» [325, с. 89]. Соединяющий характер деятельности выражается в том, что объект деятельности, измененный и преобразованный, становится как бы частью субъекта, происходит его очеловечивание. Человек, выполняя деятельность, изменяя и преобразуя мир, меняет себя.

Так, К. Маркс писал: «Главный недостаток всего предшествующего материализма заключается в том, что предмет, действительность, чувственность берется только в форме объекта, или только в форме созерцания, а не как человеческая, чувственная деятельность, практика, не субъективно» [209, с. 1]. К. Маркс видит основной недостаток предшествующего материализма в рассмотрении человека и окружающей среды в отрыве друг от друга. Их единство должно проявляться в практике, в деятельности.

То есть, субъективное «Я» проявляется, реализуется и формируется только в деятельности. Следовательно, чувственность едина с деятельностью.

В современной философии нет единого подхода к формулировке определения понятия «деятельность». В философском словаре приводится следующее обобщенное определение деятельности: «Деятельность - это процесс, в ходе которого человек воспроизводит и творчески преобразует природу. Человек при этом является субъектом, а природа объектом деятельности» [359, с. 91].

Развернутое определение этого понятия, сформулированное Э.Г. Юдиным: «Деятельность есть специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное изменение и преобразование этого мира на основе освоения и развития наличных форм культуры» [360, с. 267-268].

В современных философских энциклопедических словарях, учебных пособиях приводятся различные определения понятия деятельности.

«Деятельность**-**характерное для человека отношение к внешнему миру. Деятельность - это преобразование и подчинение внешнего мира человеку. Деятельность содержит в себе определенную, поставленную человеком цель» [308, с. 128]

«Деятельность человека - та основа, на которой и благодаря которой происходит развитие личности и выполнение ею различных социальных ролей в обществе. Только в деятельности индивид выступает и самоутверждается как личность» [358, с.537-538].

«Деятельность означает разносторонний процесс создания общественным субъектом условий для своего существования и развития. Процесс преобразования социальной реальности в соответствии с общественными потребностями, целями и задачами» [59, с.57].

«В общефилософском плане человеческая деятельность является социальной формой движения материи, способом существования и развития общества и отдельного человека» [59, с. 62].

Деятельность- 1) одно из фундаментальных понятий классической философской традиции, фиксирующее в своем содержании акт столкновения целеполагающей свободной воли субъекта, с одной стороны, и объективных закономерностей бытия - с другой;  2) - универсалия (общее понятие) культуры субъект-объектного ряда [233].

Деятельность- одно из базовых понятий классической философской традиции, отражающее акт взаимодействия целеполагающей свободной воли субъекта, с одной стороны, и имманентных, объективных параметров бытия, с другой [312].

«Деятельность**-**процесс создания общественным субъектом условий своего существования и развития, преобразование окружающего мира и самого себя в соответствии со своими потребностями и целями. В философской антропологии деятельность выступает системообразующей силой, формирующей самого человека, весь образ его жизни и мыслей» [357, с. 564].

«Под «деятельностью» следует понимать способ существования человека» [145, с.5].

Общим для всех определений, таким образом, является то, что деятельность связывает между собой объект и субъект, являясь формой активного отношения между ними. Целью этого отношения является «изменение и преобразование» мира, то есть объекта деятельности.

При этом авторы приведенных дефиниций, а также другие философы, понимают деятельность как целостное единство форм (чувственно-практической и теоретической), видов (игра, учение, труд, познание), способов или методов и т.д.

В теории познания важным является понятие «практика». Мы принимаем как методологическое положение нашего исследования отождествление этого понятия с понятием деятельности: «Практика - это деятельность, активное взаимодействие человека с окружающей средой» [7, с. 63].

Если практика - это деятельность, то мы вправе, раскрывая понятие деятельности, использовать признаки практики:

целенаправленность;

предметно-чувственный характер;

преобразование материальных систем [7, с. 63].

Такой признак, как целенаправленность, реализуется в цели деятельности. При этом, как следует из определений понятия деятельности, ее цель имеет несколько сторон:

изменение и преобразование действительности как объекта деятельности;

удовлетворение тех или иных потребностей;

изменение, формирование субъекта деятельности, следовательно, образование и развитие личности.

«В процессе деятельности субъект превращает в реальный предмет то, что первоначально было чисто субъективной целью, знанием, планом. Создаваемый им предмет обретает человеческий смысл, функционирует в рамках системы человеческой деятельности, т.е. в определенном смысле выступает как «функциональный орган субъекта» [325, с. 89].

Второй и третий моменты могут быть объединены, так как потребности - одно из качеств личности. Поэтому выше мы говорили о минимум двух сторонах цели деятельности.

Итак, деятельность - это, в первую очередь, обоюдный процесс влияния человека на окружающий мир и окружающего мира на человека. Это процесс взаимодействия.

В понятии деятельности мы можем выделить три основных элемента: человек как субъект деятельности; окружающая действительность как объект деятельности; взаимодействие между ними. Условно это можно представить так:

Все три элемента существуют в единстве. Некоторые исследователи и определяют деятельность как процесс реализации отношений человека к окружающей действительности.

Так как отношения человека с окружающей действительностью могут проявляться в различных формах, то и деятельность может быть организована в различных формах, видах. Деление деятельности на виды осуществляется, следовательно, в зависимости от характера отношений человека с окружающим миром. Реализация отношений осуществляется в процессе того или иного вида деятельности (например, познавательной).

Следовательно, мы можем определить деятельность как процесс взаимодействия человека с окружающей действительностью, в котором изменяются, преобразуются и человек, и окружающий мир. Взаимодействие осуществляется с определенной целью, а именно с целью удовлетворения тех или иных потребностей человека в широком значении этого понятия. В зависимости от цели меняется характер отношений, то есть меняется вид деятельности.

Мы, осуществляя методологический анализ выбранной нами проблемы, должны иметь в виду те взаимодействия, те потребности, которые связаны с познанием.

Субъект-объектные отношения в познании исключительно важны. При этом в основе этих отношений лежит взаимодействие предметно-практического характера. «Познание как взаимодействие субъекта и объекта вырастает из их предметно-практического взаимодействия» [325, с. 89]. Можно ли считать, что познание и есть предметно-практическая деятельность? Ответ философии: «Нет, познание сложнее, объемнее». Овладение человеком процессом познания также нельзя свести к овладению предметно-практическими действиями.

В теории познания в качестве сущностной стороны познания называется отражение. При этом выделяется несколько уровней отражения:

отражение в неживой природе;

отражение в живой природе;

отражение на социальном уровне:

а) индивидуальное сознание;

б) общественное сознание.

Для анализа нашей проблемы наиболее важным представляется отражение на индивидуальном уровне. «Осуществление познания как специфически человеческого отражения, воспроизведения существенных характеристик объекта, предполагает не только активную деятельность, но и создание человеком определенной системы «искусственных» предметов, опосредующих процесс отражения и несущих в себе познавательные нормы, эталоны» [325, с. 90]. П.В. Копнин определяет рациональное познание как «познание действительности в формах мышления, выдвигающего идеи, практическое воплощение которых создает мир вещей, соответствующих потребностям человека» [164, с. 123].

На вопрос о цели познания теория дает однозначный ответ: «Познание направлено на постижение истины». Проблема истины в диалектике, ее теории познания занимают ведущее место. Для нас результаты ее решения имеют методологическое значение в поиске ответа на вопрос - чему учить?, что образовывать в личности учащегося?

Наиболее часто формулируемый ответ - учить знаниям. То, что знания должны быть истинными, не вызывает сомнения. Б.И. Липский (его определение приводится в книге П.В. Алексеева и А.В. Панина) понимает истину как содержание человеческого сознания, соответствующее объективной реальности и выступающее основой ее преобразования для достижения субъективной цели [7, с. 96], т.е. истина - это основа цели деятельности субъекта, сущность которой заключается в преобразовании объективной реальности.

Проблема истинности знаний, получаемых в познании, для нас важна еще и потому, что мы признаем достаточно верным утверждение философов: «Сознание - это, прежде всего, знание» [7, с. 103], потому что когнитивная сфера сознания наиболее важна в познании человеком окружающей действительности.

«Если я утверждаю, что знаю что-то о чем-то, то это предполагает одновременное осознание мною следующих моментов: во-первых, того, что мое знание говорит о существовании некоторого объекта, не совпадающего с этим знанием, внеположенного ему; во-вторых, это знание принадлежит мне, что процесс (познания) осуществляю я как субъект; в-третьих, что я претендую на выражение в знании действительного реального положения дел и могу подтвердить эту претензию посредством той или иной процедуры обоснования знания» [7, с. 89].

Таким образом, узнавать новое - значит формировать и развивать сознание человека. При этом, если следовать логике рассуждений автора цитаты, можно заключить, что сознание человека предполагает осознание им:

* объектов, предметов познания;
* самого себя субъектом познания;
* собственных возможностей распоряжаться имеющимся знанием.

На наш взгляд, эти положения имеют серьезное методологическое значение для организации деятельности учащихся, прежде всего, в реализации в деятельности основных функций сознания:

* отражательно-информационной;
* ориентировочной;
* коммуникативной [7, с. 100].

Можно говорить о философском аспекте сознания. Тогда сознание - это «целенаправленное отражение внешнего мира, предварительное мысленное построение действий и предвидение их результатов, правильное регулирование и контролирование человеком своих взаимоотношений с действительностью [7, с. 78-83].

Но истина, процесс познания, сознание, следовательно, и деятельность развиваются.

В книге «Теория познания» (под ред. В.А. Лекторского и Т.Н. Ойзермана) рассматривается процесс развития отражения. При этом первый этап развития начинается с того момента, когда след, отпечаток впервые становится ориентиром активности, то есть когда отражение приобретает функциональный  характер.

Следующий этап развития - нервное и нервно-психическое отражение. В этом моменте осуществляется переход от активности к поведению.

Таким образом, развитие личности можно определить как процесс перехода от одного уровня отражения к другому, от активности к поведению, от отражения как неотъемлемого свойства всякой материи к мышлению, от чувственно-сенситивного отражения к абстрактно-мысленному. Эти же этапы проходит в процессе своего развития и деятельность.

Наиболее интересный для нас этап развития отражения - это формирование мышления.

«Мышление - активный процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях и т.п., связанный с решением тех или иных задач, с обобщением и способами опосредованного познания мира» [359, с. 295]. Мы не вправе ожидать от человека высокого уровня развития отражения - мышления, если у него не сформированы предыдущие уровни отражения, не реализованы первые этапы его развития.

К сожалению, мы должны констатировать, что наша школа всех уровней богата на людей с несформированным мышлением, с полным или частичным отсутствием таких форм мышления, как понятия, суждения, умозаключения. И если следовать определению: «Мышление в самом общем виде можно определить как процесс оперирования чувственными и понятийными образами предметов» [7, с. 158], то это учащиеся, не умеющие оперировать «чувственными и понятийными образами предметов».

Развитие личности и познания означает также и формирование самосознания - осознания человеком собственного «Я».

«Осуществление акта познания предполагает отличение субъектом себя от познаваемого объекта, что, в частности, включает различение реальных предметов и субъективных состояний сознания [324, с. 91].

Процессы развития личности и развития познания, таким образом, во многих моментах совпадают, т.к. «Совпадение мысли с объектом есть процесс: мысль (=человек) не должна представлять себе истину в виде мертвого покоя, в виде простой картины (образа), бледного (тусклого), без стремления, без движения ... Познание есть вечное, бесконечное приближение мышления к объекту. Отражение природы в мысли человека надо понимать не «мертво», не «абстрактно», не без движения, не без противоречий, а в вечном процессе движения, возникновения противоречий и разрешения их» [187, с. 176-177].

С развитием сознания личности, как субъекта познания, неизбежно развивается и деятельность. Здесь трудно установить, что развивается в первую очередь, что во вторую, какое развитие является причиной, какое следствием.

Понятие развития самым тесным образом связано с понятием формирования. Они взаимосвязаны, но не тождественны друг другу.

Развитие - необратимое, направленное, закономерное изменение материи и сознания, их универсальное свойство; в результате развития возникает новое качество, состояние объекта - его состава и структуры. Развитие в философии определяется как процесс тесно взаимосвязанных количественных и качественных преобразований особей с момента их зарождения до конца жизни. Формирование же представляет собой процесс придания определенной формы [308, с. 1418].

Употребление понятий формирования и развития позволяет реализовать стремление исследователя подчеркнуть единство внешних и внутренних сторон преобразования личности и деятельности.

В связи с этим в педагогике понятие формирования обоснованно употребляется в отношении таких сторон личности, как, например, формирование характера, формирование умений, формирование навыков, формирование отношений личности с окружающими людьми и т.п. Понятие развитие употребляется в отношении, в первую очередь, способностей личности.

Исследуя процесс формирования и развития личности учащегося в деятельности, мы стремимся подчеркнуть единство внешних и внутренних изменений, происходящих с личностью в результате деятельности.

Процесс развития деятельности приводит к появлению новых ее видов.

«В ходе эволюции человеческой деятельности происходит ее дифференциация. Познавательная деятельность отделяется от практической и становится самостоятельным видом духовно-практической деятельности» [7, с.98].  Таким образом, можно считать познавательную деятельность результатом эволюции человеческой деятельности. И если признать, что эволюция продолжается уже как эволюция познавательной деятельности, то встает проблема определения направлений и результатов этого эволюционного процесса.

«Познавательная деятельность непосредственно направлена на отражение, воспроизведение свойств реальных предметов при помощи особой системы искусственно создаваемых субъектом предметов-посредников» [7, с. 98]. Следовательно, философия выделяет в основе познавательной деятельности процесс отражения с участием предметов-посредников.

Развитие познавательной деятельности носит, по общему признанию, циклический характер, только содержание и форма каждого цикла определяется по-разному. Важно то, что развитие идет от отражения как всеобщего свойства всякой материи к мышлению как высшей форме активного отражения объективной реальности, состоящей в целенаправленном, опосредованном и обобщенном познании субъектом существенных связей и отношений предметов и явлений» [7, с. 155]. Развитие идет от чувственно-сенситивного отражения к абстрактно-мысленному.

Все написанное выше дает нам возможность определить понятие развития как неотъемлемое свойство материи, сознания, деятельности, как сложный диалектический процесс количественных и качественных изменений в них в прогрессивном направлении.

Этот процесс носит закономерный характер.

Итак, анализ ключевых понятий объекта, предмета и связанной с ними проблемы исследования на философском уровне методологии позволяет сделать следующие выводы, имеющие методологическое значение при разработке педагогической концепции решения проблемы:

* в процессе деятельности человек не только проявляет свои качества, но и формирует их;
* развитие личности в познании приводит к осуществлению самосознания, но только в том случае, если есть субъективный мир;
* для формирования субъективного мира, собственного «Я» необходимо овладеть процессом отражения на всех его уровнях, этапах, т.к. познание есть активное отражение субъектом объективного мира;
* развитие познания и развитие личности во многом совпадают, следовательно, организуя познание, мы создаем гарантированные условия для развития личности; при этом происходит развитие познания, личности, сознания и деятельности;
* признавая близость сознания и знания, мы приходим к убеждению, что обеспечить образование и развитие личности можно путем овладения ею знаниями, в первую очередь, о деятельности и способах деятельности;
* мышление - это результат развития отражения как неотъемлемого свойства всякой материи.

Определив диалектический метод исследования как методологический, мы тем самым предопределили характер исследования выбранной проблемы с позиций диалектики.

Развитие объективной реальности, в том числе и развитие деятельности, подчиняется законам и вытекающим из них принципам.

Под законом в науке понимают «необходимое, существенное, устойчивое, повторяющееся отношение между явлениями в природе и обществе» [308, с. 446]. Причем это отношение определяет характер состояния, функционирования и направления развития явлений.

Открытие законов действительности - цель любой науки. Причем открытие закона - сложный процесс перехода мысли, сознания от познания внешних, несущественных (или менее существенных) отношений, связей к познанию внутренних связей и отношений, к познанию сущности явлений. Познать закон - значит раскрыть ту или иную сторону сущности явления (проблемы, процесса, личности).

Эти положения теории познания чрезвычайно важны для педагогики, для теории образования. В педагогике процесс познания законов далеко не завершен. Мы находимся на этапе рассмотрения, изучения каких-то отдельных проявлений того или иного закона. Кроме того, проблемой педагогики, имеющей отношение к нашему исследованию, является отсутствие единой обоснованной системы законов (закономерностей).

Но в любом случае еще одним элементом методологической основы нашего исследования будут являться законы диалектики как всеобщие законы развития, движения, присущие природе, обществу, человеческому мышлению, - перехода количественных изменений в качественные, отрицания отрицания, единства и борьбы противоположностей. Выбранный нами объект, предмет и связанные с ними проблемы исследования, являясь частью объективной реальности, подчиняются этим законам.

«Законы внешнего мира, природы, суть основы целесообразной деятельности человека» [187, с. 169]. Например, закон перехода количественных изменений в качественные означает постоянное, систематическое, глубокое и разностороннее изучение наличного уровня в образовании учащегося. То есть - многоаспектная диагностика.

Закон единства и борьбы противоположностей объясняет процесс развития наличием объективно существующих противоречий - движущей силой всякого развития являются объективные противоречия. В.И. Ленин считал борьбу противоположностей ядром диалектики [187, с. 203].

Таким образом, неслучайно обоснование актуальности любого диссертационного исследования в области педагогики предполагает выделение ряда противоречий, необходимость решения которых и определяет актуальность проблемы.

Рассматривая процесс развития научных знаний, В.И. Метлов считает необходимым в каждом акте отношений «субъект-объект» выделить, найти основание, обеспечивающее получение нового научного знания. Таким основанием он считает антиномии (противоречия) между различными суждениями, каждое из которых считается обоснованным. Это могут быть диалектические противоречия [217].

Так как образование и развитие учащегося в процессе деятельности (в том числе и в процессе учебно-познавательной деятельности) объективны, то надо признать, что движущей силой их развития в диалектическом понимании являются противоречия.

Для нас важны в методологическом плане следующие положения теории познания:

- сущность противоречий раскрывается через борьбу противоположностей;

- взаимодействие, конфликт, борьба противоположностей не статичны, а динамичны, развивающиеся;

- борьба противоположностей выступает источником всякого развития;

- разрешение одних противоречий, осуществляемое в борьбе противоположностей, порождает новое объективное противоречие.

В качестве основного противоречия процесса обучения М.А. Данилов [97, с. 42], В.И. Загвязинский [113] и другие исследователи выделяют противоречие между новыми, более высокими требованиями, предъявляемыми к учащемуся, и имеющимся запасом знаний, уровнем сформированности у него умений и навыков.

Характер требований меняется с возрастом учащегося, с ходом общественного развития. Возникает необходимость овладения новыми знаниями, умениями, навыками для удовлетворения этих требований.

По мнению Г.И. Щукиной [391, с. 47] основное противоречие в конкретных условиях выступает как противоречие между:

- прежним уровнем знаний учащихся и новыми знаниями, которые снимают знания;

- знаниями и умениями их использовать;

- требуемым и достигнутым уровнем отношений учащихся к УПД;

- более сложной познавательной задачей и наличием прежних, недостаточных для ее решения способов.

Интересный подход к выделению объективных противоречий предложил Б.И. Коротяев [166, с. 109-111], включив в свою систему противоречия, выделенные и другими авторами. Это противоречия между:

* объективной систематикой науки и логикой изложения материала обучающим, с одной стороны, и их «расположением» в сознании учащихся, с другой;
* старыми, сложившимися привычками работы и новыми учебными требованиями (Т. Томашевский);
* понимаем изучаемого материала обучающим и пониманием его учащимися;
* словесным изложением материала и действительным пониманием его учащимся;
* наличными навыками работы и новыми требованиями (В.И.Войтулевич);
* прямой и обратной связью (К.Н. Травинин);
* фронтальным изложением материала и индивидуальным усвоением (М.А. Данилов);
* задачами, выдвигаемыми обучающим, и познавательными возможностями учащихся;
* старыми и новыми знаниями;
* теоретическими знаниями и умениями применять их на практике (В.И. Войтулевич, Т. Томашевский);
* противоречия в сознании учащихся, отражающие противоречия в общественной жизни (Т. Томашевский);
* содержательной и логической сторонами учебного материала, сформировавшимися в сознании ученика (К.А. Травинин);
* тенденцией к сохранению приобретенного школьником в деятельности и тенденцией к изменению (Н.А. Менчинская);
* познавательным интересом и возможностью его удовлетворения (М.И. Еникеев);
* потребностью в знаниях и уровнем имеющихся знаний (М.Н. Скаткин);
* знаниями и умениями;
* усвоением знаний и умственным развитием;
* задачами, выдвигаемыми ходом учебного процесса, и наличным уровнем (М.А. Данилов).

Это наиболее полный перечень противоречий из всех, встреченных нами. В основе его, по идее Б.И. Коротяева, лежит отношение каждого противоречия или к деятельности обучающего (учителя, преподавателя), или к деятельности учащихся, или к их взаимодействию. «Отсюда вытекает, что главное противоречие в учебном процессе может существовать в каждый заданный момент конкретно либо в познавательной деятельности учащихся, либо в деятельности учителя, либо между деятельностью тех и других» [166, с. 113].

Анализ существующих диссертационных работ позволяет нам сделать вывод о практически полной необоснованности с учетом выделенных признаков положений, указанных в диссертациях как противоречия. В большинстве случаев под видом противоречий называются недостатки образовательной теории и практики, несоответствии между педагогическими явлениями, процесса, объектами.

Противоречие становится движущей силой только тогда, когда есть целенаправленная деятельность учителя, преподавателя и учащихся по его решению. Для этого необходимо обеспечить следующее:

- понимание участниками образовательного процесса сути противоречия, важности его решения;

- посильность и соразмерность трудности разрешения противоречия познавательным возможностям учащихся и методическим возможностям учителя или преподавателя;

- обусловленность противоречия и подготовленность его разрешения всем ходом образовательного процесса;

- создание таких условий выполнения деятельности, когда ничто не отвлекает от решения познавательных задач;

- перевод противоречия от внешнего плана в сознание учащегося, придание ему внутреннего смысла, то есть формирование на основе противоречия мотивов деятельности.

На эти условия разрешения основного противоречия обучения, следовательно, и других противоречий учебно-познавательной деятельности как части обучения, указывал М.А. Данилов [97, с. 48].

В процессе разрешения каждого противоречия в деятельности происходят определенные изменения, обеспечивающие подъем деятельности на новый, более высокий уровень. То есть происходит развитие личности.

Другой важнейший закон диалектики, имеющий для нас методологическое значение - закон отрицания отрицания. Если закон единства и борьбы противоположностей в образовании рассмотрен довольно широко, то закон отрицания отрицания зачастую рассматривается поверхностно, лишь в общем плане.

В нашем исследовании методологический аспект проблемы на базе этого закона может быть выражен вопросом: «Что отрицается в процессе образования личности учащегося, осуществляемого на основе деятельности?» При этом данный закон мы понимаем следующим образом: «Не голое отрицание, не зряшное отрицание, не скептическое отрицание, колебание, сомнение характерно и существенно в диалектике ..., а отрицание как момент связи, как момент развития, с удержанием положительного, то есть без всяких, без всякой эклектики» [187, с. 207].

Актуальной в связи с этим становится необходимость нахождения базы образования и источника развития, обеспечения преемственности в организации деятельности учащихся на разных условиях.

Примерами проявления закона отрицания отрицания в образовательной практике (учебном познании), на наш взгляд, могут служить:

* изучение материала, овладение знаниями, следовательно, и развитие на более высокой ступени обучения или познания, отрицающее прежний уровень владения знаниями и развития личности учащегося; новое знание отрицает старое, но существует на его базе;
* творческий характер деятельности отрицает репродуктивный, но вместе с тем существует на его основе и включает его элементы и т.д.
* В исследовании нашей проблемы фактом  проявления этого закона, его последствий являются - дифференциация и интеграция образования, преемственность и непрерывность образования личности. Особенности их реализации будут показаны нами несколько позже.
* Таким образом, ведущие законы диалектики имеют методологическое значение в организации деятельности учащихся, обеспечивающей их образование и развитие.
* Для нас методологическое значение имеют и другие положения теории познания.

Например, общепринято, что

а) абсолютная истина может быть представлена как совокупность относительных истин [7, с. 43];

б) свойство объективной истины быть процессом проявляется двояко:

- процесс изменения в направлении все большей полноты отражения объекта;

- процесс преодоления заблуждений, устранения ошибок [7, с. 45-46].

Эти положения с известной долей приближения можно отнести к закономерностям познания истины.

К закономерному мы хотели бы отнести также факт, признанный в теории познания, что субъект и объект познания могут меняться местами. Именно это обусловливает возможность существования в образовании двух типов отношений: субъект-объектные и субъект-субъектные.

Главные принципы теории познания - отражения, деятельности и развития - вытекают из объективной природы процесса познания.

Для нас важны обе группы выделенных в теории познания принципов:

Общие (универсальные) принципы диалектического мышления - объективности, системности, историзма, диалектической противоречивости.

Специфические (внутринаучные) принципы - восхождения от абстрактного к конкретному, единства логического и исторического.

Методологическим фактором в исследовании нашей проблемы является необходимость выполнения принципов всех групп в реализации процессов образования и развития. Это так же верно, как и объективность действия законов диалектики.

«Не природа, не человечество сообразуется с принципами, а наоборот, принципы верны лишь постольку, поскольку они соответствуют природе и истории» [394, с. 34]. Тем самым подчеркивается объективная природа принципов.

Известна и признана формула В.И. Ленина, что познание развивается «от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике». Таким образом, может быть решен вопрос об основных этапах развития познания. Исходный тезис при поиске ответа на поставленный вопрос - всякое объективное развитие закономерно и протекает по определенным этапам. При выделении этапов развития познания (познавательной деятельности) общим подходом является признание циклического характера развития и повторения каждого цикла по типу расходящейся спирали.

Наиболее интересным нам представляется следующий пример выделения цикла познания.

П.В. Алексеев, А.В. Панин признают, что познавательная деятельность носит циклический характер, и каждый цикл представляют как последовательность определенных этапов познания - исходный рубеж практики (Р1), эмпирическое знание (Э), теоретический уровень познания (Т), духовно-практическое звено познания (ДП), завершающий рубеж познания (Р2) [7, с. 82]. Тогда в каждом цикле познания выделяем этапы:

Р1 - Э - этап формирования на основе практического опыта эмпирических знаний;

Э - Т - этап теоретических обобщений накопленных фактов, этап формирования понятий, умозаключений, суждений;

Т - ДП - этап формирования взглядов, убеждений, чувств, норм, ценностей, целостного мировоззрения, которым определяется активность, поведение, деятельность личности;

ДП - Р2 - этап, завершающий познание, получение итогового для данного цикла знания. А так как «знание тождественно сознанию», то это этап сформированного сознания, сформированной личности.

Однако, признавая, что развитие познания во многом совпадает с развитием личности, мы не можем свести процесс образования личности к этим этапным действиям. Причины этого в следующем - отсутствует этап целеполагания; не учитываются личностные характеристики; не определен дальнейший путь развития.

Можно назвать и другие причины. Важным нам представляется то, что данный подход к выделению этапов познания показывает, как происходит переход от начального рубежа к конечному.

Таким образом, в дополнение к уже сделанным выводам, можно заключить, что с философских позиций:

* образование личности, организация деятельности учащихся носят закономерный характер;
* движущей силой развития этих процессов являются противоречия; анализ, оценка существующих систем законов и противоречий образования, выделение новых - методологическое требование к нашему исследованию;
* процесс образования посредством деятельности носит циклический характер; в каждом цикле при переходе от одного этапа к другому действует закон отрицания отрицания;
* необходимо учитывать и раскрывать суть и других диалектических закономерностей (связей и отношений).