

Иванов С. Ю.

**ФИЛОСОФСКИЕ КАТЕГОРИИ КАК ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ
ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/4-1/34.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2008. № 4 (11): в 2-х ч. Ч. I. С. 77-79. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/4-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

ний, как правило, проводился в устной форме. На современном этапе применяются различные методы тестирования, которые обязательно должны быть предусмотрены в электронном учебнике.

В декабре 2007 года на базе Межшкольного Учебного комбината было проведено анкетирование учащихся 10-11 классов для определения роли использования средств информационных технологий в учебном процессе. Учащиеся отвечали на две анкеты следующего содержания: а) использование компьютерных технологий для учебного процесса дома, б) использование информационных технологий обучения в изучении школьных дисциплин. Анкетирование показало, что более 80% учащихся имеют дома компьютеры, причем к Интернету подключены компьютеры более 70% учащихся, практически с 5 - 8 класса все учащиеся используют ПК в учебных целях для поиска информации, написания рефератов, составления презентаций и программ на языке программирования. Во всех школах есть компьютерные классы, но работают учащиеся на компьютерах только на уроках информатики. И только по некоторым предметам иногда на уроках показывают тематические фильмы. Таким образом, применение информационных технологий в учебном процессе в средней школе за рамками урока информатики пока является проблемным. Эта проблема реального учебного процесса связана уже не с недостатком компьютеров, а с отсутствием системы использования новых средств обучения с методической и организационной точек зрения.

Процесс информатизации невозможен без обучения, методической поддержки, повышения квалификации, переподготовки и подготовки работников системы образования. Задачу воспитания учащегося в современном информационном обществе может решить только учитель, владеющий педагогическими и информационными технологиями. Уже сейчас становится очевидным, что профессиональные качества педагога во многом определяются степенью его готовности к использованию современных информационных технологий в своей педагогической и методической деятельности.

Для этого необходимо предусмотреть решение не только технических вопросов (организация медиа-класса, оснащение его современными мультимедийными средствами, наличие выхода в Интернет, создание сервисных центров по техническому обслуживанию средств информационных технологий в школах), но и разработку программы по формированию готовности использования информационных технологий учителями-предметниками. Возникают и некоторые опасения повсеместного внедрения информационных технологий в учебный процесс. Для обучения и формирования личности важны не только прогрессивные программы и учебные пособия, но и общение учащегося с учителем. Смысл изучаемого предмета проявляется в словах, в интонации, в поступках, в выражении лица, в оговорках, в жестах педагога. Учащиеся должны иметь достаточную практику диалогового общения на языке изучаемой науки, без чего самостоятельное мышление не формируется.

Поэтому надо разрабатывать программы сбалансированного внедрения в учебный процесс информационных технологий обучения, направленных на индивидуализацию, дифференциацию обучения, и коллективных форм обучения, которые основаны на межличностном общении учеников между собой и учителем.

Список использованной литературы

1. Инновационные подходы в реализации непрерывного образования: Сб. науч. тр. / Под ред. Власова В. А и др. - Томск, 2006. - 374 с.
2. Информатизация учебного процесса. - <http://www.rusedu.info/Article725.html>.
3. Михеева Е. В., Герасимов А. Н. Информационные технологии. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 288 с.
4. Мамбиц Б. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации. - М., 1998.
5. Преподаватели и информационные технологии. - <http://www.rusedu.info/Article494.html>.
6. Электронный учебник. - <http://www.rusedu.info/Article747.html>.

ФИЛОСОФСКИЕ КАТЕГОРИИ КАК ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Иванов С. Ю.

Магнитогорский государственный университет

В современных философских исследованиях постоянным предметом обсуждения является вопрос о социальной обусловленности, социальной сущности познания. Это объясняется прежде всего тем, что для воспроизведения единства социального и познавательного аспектов человеческой деятельности недостаточно признания самого факта социальной обусловленности познания. Необходимо развернутое теоретическое выведение внутренней логики развития понятий и категорий, специфических закономерностей их движения из конкретных социальных обстоятельств, относящихся к осуществлению познавательного процесса в определенных исторических условиях. Естественно, что внешне прослеживаемое взаимодействие факторов «с одной стороны» и «с другой стороны» не может дать представления о познании как о едином процессе социально-исторической деятельности, хотя задача состоит именно в том, чтобы воспроизвести единство познавательного и социального начала, которое весьма сложно и противоречиво по своей структуре.

Марксистско-ленинская научная концепция истории философии до сих пор является важной теоретической основой исследований в различных областях историко-философской науки. Марксистская диалектика и материалистическое понимание истории являются тем ключом, с помощью которого можно научно объ-

яснить процесс развития философии, борьбы философских направлений, не впадая в крайности вульгарного социологизма и объективизма. Тем не менее, в историко-философских исследованиях намечаются два подхода к решению поставленной выше задачи. Одни исследователи обращают внимание на многообразие конкретно-исторических форм существования философии и стремятся воспроизвести его как можно полнее. В крайних своих проявлениях это приводит к своеобразному «историческому эмпиризму», поскольку чем больший исторический фрагмент охватывает исследование, тем меньше обнаруживается понимания данного материала. Другие, напротив, концентрируют внимание на закономерностях, на единстве исторического процесса познания, что приводит к некоторой схематизации и логизации реального процесса.

Специфичность научного познания и, следовательно, его методологических принципов определяется той предметной областью, которая в нем представлена. Это отмечал еще Гегель, значение которого для становления научной истории философии трудно переоценить [1: 108]. Поэтому разработка методологических проблем неизбежно связана с определением предмета историко-философской науки, в качестве которого выступает сама философия в ее закономерном развитии. К. Маркс и Ф. Энгельс, подвергнув глубокой критике гегелевское идеалистическое истолкование историко-философского процесса, вместе с тем постоянно подчеркивали громадное историческое значение учения Гегеля в развитии философии. В. И. Ленин в «Философских тетрадах» также указывает на выдающееся значение историко-философского учения Гегеля, в котором впервые была применена диалектика к исследованию развития философской мысли. Основные методологические принципы научной истории философии разработанные классиками марксизма, вытекают из определенного понимания ими предмета философии. Это обстоятельство подчеркнуто в ряде работ советских исследователей [2].

Следует отметить, что в спорах о том, отождествлять предмет философии с основным вопросом философии или нет, необходимо учитывать соотношение предмета и объекта философского знания. То, что внутри философии формулируется и осознается как проблема имеет независимое, самостоятельное существование вне ее в качестве особой предметной области. Каждая философская система выступает при этом как определенный тип отношения мышления к бытию, что справедливо и для любой другой теоретической системы идеальных образований. Но только философское знание делает предметом своего рассмотрения философские системы как определенные формы отражения отношения мышления к бытию. Различная степень осознания этого факта разделяет формы философского освоения действительности на донаучную и научную.

Выделение двух сторон в содержании основного вопроса философии [3: 282] имеет принципиальное значение для методологии историко-философского исследования, поскольку позволяет вычленив принцип изучения истории философии как истории познания в качестве основополагающих и представить историко-философский процесс в его единстве, не только как борьбу двух направлений, материализма и идеализма, но и как закономерное развитие теории познания, как становление научной формы философии. В структуре основного вопроса философии отражена противоречивость историко-философского процесса. Признание первичности мышления или бытия предполагает монистическое обоснование их тождества. Это противоречие разрешается на протяжении всей истории философии и обуславливает «самодвижение понятия», детерминированное в конечном счете социально-экономической практикой. «Самодвижение категорий», их «внутренняя логика» не исключают рассмотрение истории философии а, напротив, предполагают его. Логика движения понятий в историко-философском исследовании не сводится к выявлению борьбы противоположных направлений - материализма и идеализма, а требует воспроизведения сложной картины реальности в свете принципа единства исторического и логического. Это также отмечено в нашей литературе, посвященной методологическим проблемам историко-философского исследования [4]. Но здесь ощущается потребность в выявлении конкретных форм, в которых бы реализовалось единство исходных методологических принципов, в выработке специфических понятий, позволяющих упорядочить исторический материал сообразно этим принципам. Представляется возможным в качестве такой конкретной формы предложить рассмотрение историко-философского процесса с точки зрения становления и развития философских категорий как ступеней познания.

Философские категории как теоретические представления об универсальных характеристиках реальности определяют различные способы ее исследования, понимания, формы мышления о ней. При этом в каждую историческую эпоху в категориях фиксируется тот способ деятельности, при помощи которого человечество удовлетворяет свои потребности, используя всеобщие стороны предметного мира. Именно поэтому категории выступают как ступени выделения человека из природы [5: 85]. Опираясь на ленинские принципы исследования истории познания, отметим основные моменты, позволяющие выделить изучение категорий как ступеней познания в качестве формы, наиболее адекватно воспроизводящей историко-философский процесс.

Во-первых, в категориях как ступенях познания фиксируется прерывность и непрерывность процесса развития философии. Под внешней кумулятивной формой процесса углубления знания вскрываются революционные изменения в развитии науки. Исследование преемственности идей дополняется пониманием неповторимости каждого исторического этапа в познании.

Во-вторых, изучение истории философии с точки зрения становления категорий как ступеней познания позволяет воспроизвести сложную картину развития знания на основе изменения общественно-исторической практики, учитывая относительную самостоятельность надстроечных явлений, т.е. зафиксировать движение от формального способа знания к действительному знанию (как путь от гипотезы к тео-

рии), прослеживая на каждом этапе этого пути социальную детерминацию развития категорий (как движение от «духа времени» к «логике времени»). В-третьих, воспроизведение историко-философского процесса как процесса углубления категориального познания предохраняет как от ошибок «исторического эмпиризма», так и от крайностей чрезмерной схематизации исторического процесса, поскольку исследователь, воспроизводя последовательность становления категорий в истории, менее жестко связан с современной философской теорией, хотя он и опирается на определенные методологические установки, заданные современностью. Выделяя категории в качестве узловых моментов истории познания, следует иметь в виду, что простым следованием за историей невозможно раскрыть закономерности исторического хода развития познания. Раскрытие этих закономерностей предполагает знание того, как связь и последовательность различных элементов содержания познания выступают внутри результата развития. Но абсолютизация этого момента приводит к тому, что вместо множества различных и одновременных процессов развития в истории философии фиксируется одна единственная линия развития. Разумеется, некоторая схематизация исторического процесса познания неизбежна, поскольку «историческая реконструкция всегда - разумный компромисс между абстрактной схемой и многоликой конкретностью фактов, между прокрустовым ложем дефиниций и необъятностью реальной истории» [6: 106]. Обусловлена она той методологической направленностью исторического анализа, которая позволяет разобраться в материале исторических изменений и выделить в нем существенное.

Список использованной литературы

1. Гегель. Наука логики. - М., 1970. - Т. I. - С. 108.
2. Каменский З. А. Вопросы методологии историко-философского исследования // Философские науки. - 1970. - № 1.
3. Маркс К. и Энгельс Ф. Сочинения. - Т. 21. - С. 282.
4. Чагин Б. А. К вопросу об истории философии как истории познания // Проблемы развития в природе и обществе. - М., 1968.
5. Ленин В. И. Полн. собр. соч. - Т. 29. - С. 85.
6. Баткин Л. М. Тип культуры как историческая целостность // Вопросы философии. - 1979. - № 9. - С. 106.

ОСНОВНЫЕ ВИДЫ НАГЛЯДНЫХ ПОСОБИЙ

Иванова Е. В., Ремизова И. В.

Астраханский государственный технический университет

Процесс обучения фактически происходит на протяжении всей сознательной жизни человека. Как только ребёнок начинает адекватно реагировать на предметы, говорить, мыслить, он вступает в процесс обучения, то есть познания всего нового, приобретая при этом знания и опыт, и развивая свои природные способности и умения.

На всех этапах обучения: (в детском саду, в школе, колледже и университете) используются наглядные пособия: от простейших до усложнённых. Но, прежде чем начать подготовку наглядных пособий мы должны определить цель их использования, то есть определить помогут ли эти наглядные пособия в объяснении новой темы, или они помогут закрепить тему, выделяя определённые аспекты (важные моменты) одной темы (идеи).

Наглядные пособия помогают людям понимать и запоминать информацию, которую мы предоставляем, поскольку они заставляют работать сразу два типа памяти - зрительную и слуховую.

Наглядные пособия также увеличивают интерес слушателей к предмету и помогают сфокусировать и удержать внимание на определённой идее.

Когда выбирается тип наглядного пособия, нужно определить наиболее подходящий для данной аудитории.

Выделяют приблизительно 10 типов наиболее распространенных наглядных пособий [Андреевская 2005: 83].

Доска: чёрная доска для использования мела или белая доска для маркеров. Доска чаще всего используется для написания простой информации: имена, даты, новые слова. Также мы имеем возможность быстро по ходу объяснения материала сделать собственные диаграммы, изображения и т.д. Это - самый распространенный тип наглядного пособия.

Откидные панели (диаграммы): это лист бумаги увеличенного размера. Они используются так же как и плоские панели (доски), только перебрасываются страницы вместо стирания материала с доски. Такие пособия удобно использовать в небольших кабинетах.

Панели используются для предоставления информации в виде графика. Их обычно делают из больших кусков очень твёрдой бумаги или картона, поэтому их легко можно повесить или поставить. На панелях удобно отображать диаграммы, текущие данные или организационные характеристики, линейные графики, решетчатые графики и смешанные графики. Они особенно полезны в отображении технических и статистических данных, аккуратно и понятно.