

Диалектическое обучение

Евгений Евгеньевич Крашенинников, доцент Московского городского психолого-педагогического университета, кандидат психологических наук

Ключевое понятие диалектической психологии, как известно, — диалектическое мышление, родовая форма мышления. Думается, не будет ошибкой назвать её природосообразной. Сама природа по сути и структуре диалектична, и человек, как её часть, — так же соответственно диалектичен. Экспериментальным подтверждением этого тезиса можно считать результаты сравнительной диагностики дошкольников и взрослых, где первые добивались больших успехов в решении задач со взаимоисключающими условиями и, следовательно, требующих для решения оперирования противоположностями.

Тот факт, что дети в ситуации противоречия чаще, чем взрослые, продуцируют эффективные решения (не будучи, однако, в состоянии объяснить ход своих рассуждений), даёт нам основание утверждать, что диалектическое мышление присуще психике изначально.

В жизни человека наступает момент, который без преувеличения можно считать переломным (и это общее место практически для всех психологических теорий): ребёнок поступает в школу, где на него обрушивается вся формально-логическая культура в концентрированном виде. Здесь, правда, неизбежно возникает вопрос, косвенно связанный с тем, что говорилось ранее. Если, как мы утверждаем, человек изначально диалектически устроен, то почему же культуру он вокруг себя создал сплошь формально-логическую? Ответ, с нашей точки зрения, заключается в следующем: культура может быть структурирована по разным принципам, как по формальным, так и по диалектическим, однако массовая школа так организована, что воспроизводить и предъявлять способна только формально-логические образцы. Ключевое слово здесь — воспроизводить. Именно этим общеобразовательная школа всё время и занимается, это её, так сказать, «ведущая деятельность». А образцы диалектической культуры,

к сожалению или к счастью, не воспроизводимы в принципе. Их можно только создать «здесь и теперь» в сотрудничестве с ребёнком. Да и слово «образец» в данном случае вряд ли подходит. Дело в том, что количество творческих решений и их разнообразие не ограничено. Да, мы в своём арсенале имеем фиксированный набор возможных операций с противоположностями. Однако прежде чем начать их применять, человек должен каждый раз самостоятельно выделять пару противоположностей, структурирующих анализируемое содержание. Таких пар может быть много, и их выбор обусловлен целями конкретного исследования. Воспроизведение диалектических структур в виде образцов приводит к их формализации. Диалектика не берётся за поминание, заучивание, выбором правильных вариантов.

Проблема возраста в диалектической психологии

Традиционный подход к исследованию категории возраста делает целесообразным стадийное понимание развития личности, что неизбежно приводит к составлению разнообразных возрастных периодизаций. В диалектической психологии дело обстоит несколько иначе.

Итак, изначально в психике целостные диалектические структуры свёрнуты в неотрефлексированном виде, что связано с общими закономерностями развития мышления в целом. А потом, как правило, они под воздействием социальной ситуации постепенно угасают. Таким образом, специфика предмета анализа такова, что говорить о какой-либо стадийности его развития неправомерно и нецелесообразно. Ведь стадии можно выделять, когда чего-то было мало, а потом постепенно стало много, или сначала было одно, потом стало другое, или в более сложных случаях, если преобразуется структура фено-

мена. В нашем случае не имеет места ни то, ни другое, ни третье.

В реальности мы имеем следующее. Первый и наиболее распространённый вариант — диалектическое мышление — угасает, и ни о какой периодизации речи идти не может. Второй вариант, который встречается реже, — диалектическое мышление сохраняется, вопреки натиску формальной логики и благодаря социальным факторам, специфику которых почти невозможно отследить. В этом случае во взрослом состоянии феномен может проявляться как угодно — и как у дошкольника на уровне усматривания общей структуры полюсов, и более операционально, что связано с большей степенью рефлексии собственного мышления.

Третий вариант, самый редкий, — человека целенаправленно и планомерно провоцируют на то, чтобы он «достал» свои диалектические структуры «с дальней полки» и начал ими пользоваться. И здесь уже идёт речь о применении диалектического метода, а не о проявлениях природной диалектики. Парадокс заключается в том, что диалектическое мышление — это и системообразующее звено, вокруг которого строится модель психической жизни, и избыточный её элемент одновременно.

Об избыточности феномена мы говорим на основании того, что если он под давлением среды угаснет, то внешне ничего страшного с человеком не произойдёт. Чего лишается человек? Несовершенного ещё творческого акта? Одной из продуктивных возможностей его совершить? С точки зрения обывательской культуры это ерунда: вся окружающая нас социальная реальность громкогласно свидетельствует о том, что если человек несчастен, то ничего страшного в этом нет, не всем же быть счастливыми и творческими, в конце концов. Именно поэтому диалектическое мышление, безусловно, является избыточным явлением психики.

В то же время, как мы уже упоминали ранее, это родовая форма мышления, изначально присущая человеку. И в этом смысле феномен, разумеется, является системообразующим. С уверенностью можно утверждать, что на его базе может строиться модель успешной психической жизни, эффективное выстраивание пространства возможностей, как внешних, так и внутренних.

Это вновь и вновь появляющаяся возможность разными средствами дотянуться до то-

го «запылённого чердака», куда дошкольник, перешагнув порог класса, запрятал диалектические структуры вместе со своими фантазиями и символами.

Экспериментальное исследование диалектики психологических процессов

В рамках диалектической психологии проводились исследования в двух основных направлениях. Во-первых, исследования диалектического мышления: его генезиса, структуры, путей развития и тому подобное. Во-вторых, изучение структуры различных психологических процессов (как когнитивной сферы, так и личностной), потому что предположения были следующие: или психика человека устроена в принципе диалектично, и тогда психологу нужно просто не мешать развитию, создавать для него благоприятные условия; или любые психологические процессы могут быть отличны по структуре (организованы либо диалектически, либо формально), и тогда психолог должен разрабатывать программы развития каждого психологического процесса, конструируя диалектически структурированную психику (или помогая её формировать самому человеку). Можно выдвинуть две гипотезы:

- существуют высшие диалектические психологические функции; у ребёнка и у взрослого может быть, например, диалектическая память, работающая внешне похоже, но взрослый проявляет её, используя психологические средства, а у ребёнка она непосредственна;
- творчество — создание новых диалектических средств, в отличие от иных, заполнивших практически всё культурное пространство, — формально-логических.

При этом обнаруживаются закономерности, подобные описанным для высших психологических функций. Предположим, что каждому человеку присуща некоторая агрессивность. В культурном пространстве заложены способы эту естественную (природную) агрессивность реализовать, преобразовывая её. Попадая в культурную ситуацию, она становится, к примеру, спортивной мотивацией, но при этом и старое сохраняется в нетронутом виде — стычки в хоккее, бросание ракеток в теннисе, «расстрел» соперников в биатлоне и так далее.

Используя констатирующий эксперимент, можно выяснить наличие или отсутствие в

психике человека интересующего нас феномена, предварительно описанного теоретически; главный недостаток констатирующего эксперимента — непонятно, откуда изучаемое явление появилось. Здесь можно исследовать следующее: наличие в психике человека психологического диалектического новообразования вообще; возможен и «поиск» культурного средства с анализом способа его употребления — существующего в культуре некоторого диалектического средства, усваивая которое человек и преобразует, например, своё натуральное восприятие в диалектическое. Этот вопрос остаётся проблемой и в отношении самого диалектического мышления: что является его средством и что является средством его развития? Ответ «оперирование противоположностями» не совсем устраивает, поскольку кажется слишком простым и формальным. Существует и ещё один проблемный вопрос: откуда берётся и как окультурируется познавательная потребность как основание для появления нового; как формировать устойчивую культурную творческо-познавательную потребность и т.д.

В сфере исследования личности методик, которые выявляют наличие того или иного психологического качества, насчитывается очень много, поэтому здесь есть всего один принципиальный вопрос: как исследовать не само качество, а средство, с помощью которого оно было сформировано.

Используя формирующий эксперимент, можно сформировать некоторое качество в психике человека (предварительное теоретическое описание которого так же необходимо, как и в предыдущем, констатирующем эксперименте). Тогда важно решить, какие новообразования необходимо формировать; какие сензитивные периоды существуют для их возникновения (особенно в личностной сфере); каким образом должна быть организована социальная развивающая среда; с какими средствами должны работать дети (или взрослые) для формирования у них психологических диалектических новообразований. Кроме того, не может ли оказаться (а чаще всего так и бывает), что диалектические средства станут использоваться формально-логически, не приводя к появлению новообразований?

Проекты диалектического обучения

В рамках диалектической психологии разрабатывалось несколько проектов диалектичес-

кого обучения. Если мы считаем диалектическое мышление внутренне присущим дошкольнику, но теряемым с годами, то возникают различные варианты его развития и поддержки.

Во-первых, разработка развивающих программ для дошкольников, заключающихся либо в «умощнении» их диалектического мышления, чтобы оно не погибло под натиском окружающей культуры, либо в формировании у них с той же целью ещё некой способности (например, из волевой сферы или иной личностной), которая в сумме с диалектическим мышлением окажет достойное сопротивление окружающей метафизике. Главный метод работы — погружение детей в противоречивую ситуацию (это может быть игра, задача на размышление, реальная ситуация и т.п.), в которой задачей педагога является проявление противоположных позиций, укрепление их доказательности и организация поиска детьми вариантов разрешения противоречия — вариантов диалектических опосредствований.

Во-вторых, создание предметных программ для школы, в которых традиционное учебное содержание будет структурировано диалектически. На основе обнаружения существенных оппозиций, которые являются базой развития любого содержания, можно выстраивать как целый раздел программы, так и отдельный урок, и даже, например, взаимоотношения в классе.

В-третьих, проектирование работы со взрослыми, для которых диалектическое мышление уже не является данностью. Такая работа может быть организована как в форме диалектического обучения, так и в форме когнитивной диалектической психотерапии, тем более что для диалектической психологии это одно и то же. Развитие диалектического мышления взрослых перспективно, так как диалектическая психология является психологией развития.

Программы диалектического обучения

Программы развития диалектического мышления дошкольников и школьников разрабатывались как формирующий эксперимент по изучению психологических особенностей детей. На протяжении последних десяти лет были созданы разнообразные варианты таких программ (программы для дошкольников по сказкам Р. Зинуровой, физике Н. Кондако-

вой, математике А. Резаевой, игровому моделированию Е. Самсоновой, биологии Э. Чикирёвой, прогнозированию И. Шияна и др.; для школьников по русскому языку О. Баранник, физике Л. Адамской, химии Т. Швайгер и др.). Несколько раз предпринимались попытки создать интегрированную программу детского развития, тем более что в рамках диалектической психологии снимается проблема преемственности образовательных ступеней, так как в основе понимания развития лежит не возрастная периодизация, а понимание единого механизма психологического развития человека, изначально структурирующего его психику. Но на данный момент разработка объединённой, целостной программы детского образования всё ещё лежит в рамках педагогического эксперимента.

Рассмотрим пример одной из существующих локальных программ.

В начале 1990-х гг. Р. Галимовым была разработана программа по развитию диалектического мышления детей дошкольного возраста на занятиях по ознакомлению с физическими явлениями. Эта работа изначально строилась как исследование целостной структуры диалектического мышления. При этом осуществлялся поиск внешнего содержания, которое было бы диалектически структурировано и могло в наилучшей форме соответствовать задачам развития диалектического мышления. Автор проверял гипотезу о том, что формирование механизма диалектического мышления осуществляется на физическом материале (физики как науки и как реальности), репрезентирующем основные диалектические отношения (для дошкольников в качестве такого материала выступила вода, её агрегатные превращения и свойства её агрегатных состояний), а также то, что в процессе формирования диалектических представлений о физических явлениях у дошкольников формируются не только отдельные диалектические мыслительные действия, но и структура диалектического мышления в целом, что позволяет рассматривать представления о физических явлениях как существенный и необходимый компонент системы дошкольного обучения и воспитания.

Р. Галимовым была создана программа диалектического обучения дошкольников «Физика для дошкольников». Программа представляет собой серию логически, системно развивающихся занятий, основу каждого из которых составляет противоречивая ситуа-

ция, позволяющая создать стратегию преобразования объекта. Проблемная ситуация должна была стать той формой организации пространства, которая активизирует изначально имеющиеся у детей диалектические мыслительные действия. Например, диалектическое действие «опосредствование» предполагалось актуализировать в ситуациях «поиска целостности (объекта, состояния)», т.е. в таких ситуациях, где существуют противоположности: лёд и вода, горячее и холодное. Эти противоположности могут переходить друг в друга (в данном случае причиной изменения агрегатного состояния будет процесс нагревания). Объектом изучения на занятиях с детьми была выбрана именно вода, не только потому, что она распространена в природе и доступна для изучения её агрегатных состояний, но и потому, что вода сама по себе интересна детям (как огонь, песок или грязь). В этом отношении оказывается, что детям как раз интересны такие диалектически структурированные объекты (которые меняются, в которых внутренне заложено превращение, которые «чудесны»).

Первые занятия посвящались тому, чтобы дети научились видеть отношения противоположности, ориентироваться на поиск превращений и циклических изменений в природе. Следующим этапом занятий был демонстрационный эксперимент и организация самостоятельных исследовательских работ детей с различными веществами (разумеется, всё это проходило в доступных детям формах, с использованием сказок, стихов, игр, загадок физического содержания). После непосредственного изучения агрегатных состояний веществ вводились модели этих процессов. Целью занятий по ознакомлению с различными агрегатными состояниями веществ было развитие циклических и комплексных представлений, которые, по мысли автора, как раз и являются теми самыми искомыми средствами диалектического мышления.

Идея позиционного обучения

Также в начале 1990-х Н.Е. Вераксой была предложена особая модель диалектического обучения студентов психологии, получившая название позиционного обучения. Молодые люди, приходящие в высшее учебное заведение, в массе своей обладают двумя взаимоисключающими установками: с одной стороны, они воспринимают предлагаемое им содержание вполне догматически (как знание),

не критически; с другой стороны, если что-то не совпадает с их бытовыми представлениями или с особенностями мышления, то оно отвергается напрочь. И это не особенности двух различных групп студентов: и то, и другое присутствует если и не в сознании большинства, то уж в бессознательном точно.

Поэтому возникла необходимость выстроить такую систему обучения, в которой бы обучающийся нормировал свои смысловые образования, затем учился преобразовывать их, порождая новое содержание, и в результате создавал новые смыслы, развивал себя самого как профессионально, так и личностно.

Стержнем позиционного обучения становится позиционный семинар — особым образом организованное обсуждение лекции или книги. При этом изначально секция должна быть проблемной, не дающей однозначных ответов на поставленные вопросы. В дальнейшем можно выстраивать позиционный семинар по поводу содержания, организованного любым иным способом.

Структура позиционного семинара

Цель позиционного семинара — понять содержание лекции. Существенной особенностью построения дискуссии является то, что студентам заранее задаются позиции, с которых они должны будут отнестись к содержанию лекции. Под позицией понимается определённая точка зрения, предполагающая некоторый способ её проявления. Основным структурным элементом позиционного семинара, а следовательно и разворачиваемой на нём дискуссии, является заранее заданная противоположность позиций, выступающих по отношению к одному и тому же содержанию. Такая форма организации дискуссии по материалам лекций (и прочего научного содержания) позволяет студентам фиксировать ситуации противоречия и способы их разрешения. Участники семинара получают возможность анализировать собственные содержательные и логические позиции через сопоставление (и даже столкновение их) с другими позициями, мнениями.

Студентам предлагается разделить на подгруппы примерно по четыре-шесть человек в каждой. Затем каждой подгруппе раздаётся (или вытягивается в порядке жеребьёвки) листок бумаги, на котором обозначена та позиция, с которой во время семинара им предстоит анализировать предлагаемое содержа-

ние. На этом листе должен появиться письменный анализ содержания с точки зрения позиции, указанной на нём. Каждая позиция представляет собой определённый способ структурирования научного содержания (будь то лекция, монография или что-то ещё). Эти позиции вполне универсальны, но под каждый конкретный курс могут быть сконструированы и другие.

Чаще всего заявляются нижеперечисленные позиции, к которым предлагаются следующие примерные инструкции (конкретные формулировки зависят от реальной группы студентов и их опыта участия в позиционных семинарах):

1. Тезис. «Вам нужно выделить из текста лекции несколько тезисов (сколько угодно). Под тезисом понимается некоторая чётко сформулированная, законченная мысль, высказывание, требующее доказательства. Называние какого-либо факта тезисом не является (например: Зигмунд Фрейд создал психоанализ): в тезисе должны быть подлежащее и сказуемое (т.е. нечто говорится о чём-то)».

2. Понятие. «Вам необходимо выделить из содержания прочитанной вам лекции ряд понятий (сколько получится) и раскрыть их. Понятие легче находить, если помнить, что любое понятие предназначено для того, чтобы понимать какую-то проблему. Так, например, понятие «мышление» может быть нам важным при исследовании общения людей друг с другом или для понимания художественного творчества и т.п.».

3. Схема. «Ваша задача — отразить содержание лекции в виде схемы. По форме схема может быть любой, на ваш выбор. Схема — это не оглавление лекции, не простое перечисление её элементов. Схема должна отражать наиболее существенные взаимоотношения между понятиями. Желательно в схеме как можно меньше использовать слова, а применять иные средства (разного рода стрелки, условные обозначения и т.п.)».

4. Апология. «Вам необходимо на время семинара стать адептами содержания, предъявленного вам на лекции. Нужно придумать и записать на выданном вам листочке ряд положений, тезисов (их может быть сколько угодно), которые показались вам наиболее привлекательными. К каждому тезису необходимо выдвинуть систему доказательств, обоснований. Доказательства могут быть любыми: логическими, примерами из жизни,

мысленными экспериментами и т.п. Единственное, что запрещается: приводить доказательства, которые были в прослушанной лекции».

5. Оппозиция. «Вашей группе предстоит придерживаться инструкции, противоположной предыдущей. То есть выделить несколько положений (тезисов), которых тоже может быть любое количество, и доказать их ложность. Опять же, способы опровержения могут быть любыми. Не забывайте, что все позиции условны: в реальной жизни вы можете быть и со всем согласны, но тут уж ничего не поделаешь — придётся опровергать, позиция такая».

6. Ассоциация. «Участникам вашей группы нужно попытаться выстроить ассоциативный ряд по отношению к содержанию лекции. Ассоциации могут быть любого типа (рисунок, фраза из кинофильма и т.п.). Важно указать, к какому из элементов содержания относится каждая предложенная вами ассоциация. Например, ко всей лекции или к какому-то фрагменту, фразе, тезису, положению».

7. Поэзия. «Попробуйте отразить содержание лекции в поэтической форме. Постарайтесь раскрыть в стихах то, что вам показалось самым важным. Не забывайте, что это поэтическое изложение содержания лекции, а не манеры говорить лектора или описание его внешнего вида».

8. Вопрос. «Вам предстоит придумать по два-три вопроса для каждой из заявленных на семинаре групп. Вы, конечно, можете только догадываться о том содержании, которое будет изложено при выступлении группы, но вы же знаете, с какой позиции они будут анализировать материал лекции».

9. От сохи. «Представьте, что вы ничего не знаете о психологии, и судьба вас занесла каким-то образом на эту лекцию. Попробуйте отнестись к ней с позиции обычного здравого смысла нормального человека».

Также могут предлагаться и другие содержательные позиции: «Эксперимент», «Перспектива», «Театр», «Метод», «Экспертиза» и другие. Важно, что все позиции относятся к одному из типов проявления отношения к содержанию: нормативному («Понятие», «Тезис»), смысловому («Ассоциация», «От сохи») и диалектическому («Схема», «Оппозиция»). Нормативные позиции отражают общие значения, заявленные в лекции, формируют тот единый контекст, который позволяет

выстроить научное общение по поводу психологических проблем, прояснить и конкретизировать основные понятия. Смысловые позиции важны для проявления неясного, размытого, несформированного, но уже имеющегося отношения слушателей к обсуждаемому содержанию, исходя из своего опыта и жизненных ценностей. Позиции диалектические становятся испытательным полем для способностей к преобразованию содержания, порождению новых идей, совершенствованию продуктивных мыслительных операций.

После предъявления инструкции студентам даётся некоторое время на подготовку (как правило, два академических часа). Идеально, если есть возможность проводить позиционный семинар на сдвоенных занятиях, когда есть возможность сразу дать студентам время на подготовку (первая пара) и послушать выступления групп, обсудить результаты (вторая пара). Ещё эффективнее восьмичасовые погружения, на которых вначале студенты слушают лекцию, потом готовятся и на двух последних парах обсуждают выступления групп. Основная задача ведущего при этом — организовать дискуссию между группами выступающих. Здесь возможны разные стратегии выстраивания дискуссии, а также несколько позиций, которые сам ведущий (преподаватель) может занять по отношению к выступающим. Как правило, каждый преподаватель выбирает для себя тот или иной стиль ведения дискуссии и столкновения позиций.

Основная задача преподавателя, ведущего позиционный семинар, — выстроить в совместном обсуждении новое видение ситуации, новый (другой, в оппозицию традиционному, воспроизводящему) способ восприятия психологического содержания и работы с научным материалом. Более того, предполагается, что в организованной подобным образом работе с текстами у студентов сформируются особые диалектические мыслительные действия, составляющие основу диалектического мышления, универсальность которого состоит в том, что оно позволяет продуктивно решать новые задачи, в том числе работать с незнакомым содержанием (научным текстом).

Ведущий должен удерживать противоположные точки зрения, которые неизбежно проявятся на семинаре (как от разности взглядов, так и в результате искусственного порождения их заданными позициями). При

этом есть некоторые конкретные задачи, которые он решает по отношению к каждой группе. Так, группе «Тезис» предлагается отделить тезисы лектора от тезисов цитируемых им авторов и доказать, почему они считают, что лектор согласен или не согласен с положениями упоминаемых им психологов; группу «Понятие» вынуждают выбрать только одно, самое важное понятие из тех, которые они уже отобрали, и обосновать свой выбор; группа «Схема» рисует свою схему на доске, после чего вызывается студент из другой группы для того, чтобы он «прочитал» то, что здесь изображено, и дал название этой схеме; у групп «Оппозиция» и «Апология» выявляются те разные способы, которыми они доказывали или опровергали положения лекции; группа «Эксперимент» интерпретирует доказательность проведённого эксперимента или обсуждает технику мысленного эксперимента.

Кроме того, ведущий во время обсуждения выступлений призывает высказываться и представителей остальных групп, причём делать это со своих позиций (например, чтобы группа «Апология» подтвердила заявленное группой «Тезис» или чтобы группа «Ассоциация» сказала, какая ассоциация возникает у неё по поводу предложенной схемы).

Результаты позиционного обучения

В качестве основных (возможных) результатов позиционного обучения предполагаются следующие:

- Иной способ структурирования содержания (научного, психологического). При овладении диалектическими умственными действиями у студентов появляется продуктивный механизм анализа нового, незнакомого содержания.
- Смена пассивной воспроизводящей позиции на активную, субъектную, преобразующую. Особенно интересна ситуация, когда собственная позиция (позиция студента-психолога, например) не только проясняется в ходе подобной встречи, но и формируется (именно как позиция). Она превращается из недифференцированной в рефлексивную, а значит, способную изменяться.
- Преодоление «центрации». Речь идёт о ситуации, когда студенты воспринимают текст лекции как свой, собственный. Такая идентификация с текстом исключает возможности сомнения в его правильности, вопросов к его

содержанию. Нерефлексивная позиция студентов заметна при формулировании ими тезисов своего выступления. Часто при ответе на вопрос ведущего «Чей это тезис?» можно услышать ответ «Наш (мой)», хотя группа всего лишь цитирует какого-либо автора, причём аргументация этой позиции не имеет никакой связи с ним, выходит за рамки пространства психологической науки и терминологии и только дискредитирует обсуждаемое положение.

В позиционном обучении много вопросов, на которые пока нет достаточно обоснованных ответов. Так, например, остаётся непонятным, возможно ли позиционное обучение в точных науках; насколько эффективно оно в том случае, если базовая лекция организована непротиворечиво и даёт некоторый материал как однозначный; в какой мере можно проводить позиционный анализ лекции, прочитанной в ассоциативном, «лирическом» ключе, без жёсткого научного каркаса; каковы отличия работы с разными группами студентов (теми, которые собираются стать профессиональными психологами; пришли в вуз для решения своих психологических проблем; учатся, потому что просто интересно узнать что-то про психологию и т.п.).

□