

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9+37.01:16
ББК Ю984.0

ДИАЛЕКТИЧЕСКИЙ МЕТОД В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Г. Г. Гранатов

«Быть сознающим – значит мыслить и рефлексивировать над собственным мышлением»

Рене Декарт

В последнее время в психолого-педагогических исследованиях при выборе их методологических основ наметился спрос на диалектический метод и на диалектическую логику. Однако анализ этих работ показывает, что диалектический метод и соответствующая логика чаще всего здесь лишь декларируются: молодые исследователи не всегда понимают и осознают, в рамках какой диалектики – материалистической, «стихийной», идеалистической или интуитивно-созерцательной – они строят методологическую и понятийную базу своих исследований. Чаще всего, для этого у них нет достаточно четких и надежных стратегических, методологических ориентиров.

Разработанный нами методологический (рефлексивно-дополнительный) подход к выделению философских основ образования, как часть метода дополнительности, позволяет реабилитировать диалектику и диалектический метод в глазах наших соотечественников и, кроме того, он способствует, на наш взгляд, нетрадиционному решению извечной проблемы философии и педагогики о соотношении диалектики, духовности и мышления. В данной статье мы в соответствии с ее темой уточним философские аспекты и идеи этого метода (и подхода), представим некоторые новые его результаты и проблемы. Но

уточним сначала вопрос о природе и сущности диалектики с позиций методологии образования человека.

Каждый из исследуемых или изучаемых человеком предметов за редким исключением может быть отнесен либо к «миру вещей» (объектов), либо к «миру знаков», либо к «миру идей» (идеальных, «надуманных» предметов). Главным исключением здесь, конечно, является сам человек, который в самом себе, в своей деятельности и, в частности, в мышлении объединяет все эти три мира воедино, субъективируя тем самым объективное (и наоборот), объединяя идеальное с материальным. В указанном выше смысле диалектика, как форма человеческого знания, конечно идеальна – относится к роду или к «миру идей». Природа предмета изучения из «мира идей» определяется его происхождением (в истоках), его родовыми отношениями с другими формами знания или человеческого мышления, характером его историко-культурных изменений – эволюционным характером его развития. В этом плане «диалектика природы», например, «человекоразмерна». «Все есть во всем», – гласит древняя восточная мудрость, имея в виду «всеединство». «Все состоит из всего», – полагает современная квантовая физика. Отсюда общий для всех диалектик принцип *всеобщности связей* требует органичного включения субъекта-наблюдателя в картину природы, учета взаимодействия и слияния идеального с материальным, субъекта с объектом в познании (понятии) Природы, «мира вещей» и, тем более, в самопознании. Поэтому, вероятно, в истоках субъективной или понятийной диалектики древних греков и не было «дефицита человечности». Ее девиз – «Познай самого себя» – был принципом морали ироничного, но самокритичного диалектика и своеобразным допуском к возможности познания истины во взаимоуважительной аргументированной сократической беседе-диалоге, нацеленном на нахождение и умиротворение противоречий. А вот принцип первичности материи (в отличие от принципов объективности, или адекватности и наблюдаемости) не является общим для всех диалектик, например, он безразличен западной «стихийной» диалектике естествоиспытателей и чужд наиболее гуманной интуитивно-созерцательной диалектике восточного мистицизма. То же можно сказать и о принципе «всеобщности развития», конкретизированном в трех основных законах диалектического материализма. Дело в том, что и в природе, и в культуре всегда доминируют устойчивость, асимметричная гармония (дополнительность) и преемственность, а значит эволюционность отношений и изменений (т. е. движения вообще). Культура, как и природа, «не лю-

бит скачков» – резких, быстрых качественных изменений. Духовная культура, например, – это наиболее устойчивая часть культуросообразной компоненты мышления (и сознания) человека, «это то, что остается, когда все остальное забыто» (Эдуардо Эррио). Процесс образования человека, происходящий не только в государственных институтах, но и в семье, в субъективном мышлении... – в любом общении, непрерывно-дискретен и наиболее диалектичен. Это значит, что *диалектика этого процесса должна впитывать в себя рациональные элементы всевозможных диалектик* – этого требует и принцип всеобщности связей, и всеобщность (разносторонность) его рассмотрения. Мы полагаем, что главным методологическим основанием любого психолого-педагогического исследования и любой «школы понимания» [4, с. 11] должна быть, соответственно, обобщенно-интегративная, объективно и субъективно значимая «живая диалектика». Отсюда ясно, что диалектика и, в частности, диалектика образования человека – это наука (и искусство) о наиболее общих законах эволюционно-революционного движения (изменений) мышления, общества и природы. Из вышесказанного следует, что природа диалектики идеальна и объективна (адекватна «природе вещей»); социально-коммуникативна, диалогична и субъективно-эмоциональна; понятийна и рефлексивна. В «философии воспитания» человека сама эта «человекоразмерность» диалектики требует (для все большего углубления в ее сущность) перехода от анализа «диалектики природы» и «природы диалектики» к анализу законов «диалектики духа» и «диалектики души» человека. Таким образом, в «живом знании», в «живой» психолого-педагогической логике необходимо слияние различных видов диалектик – слияние законов, принципов и положений материалистической диалектики, «стихийной диалектики» западных естествоиспытателей и созерцательно интуитивной диалектики «восточного мистицизма». Но где происходит таинственное слияние (через «мир знаков» и символов, например) материального и идеального, души человеческой с духом, если не в его мышлении и в сознании (как в продукте мышления)? Поэтому *наиболее диалектичное мышление мы отождествляем с идейно-понятийным и субъективно-эмоциональным рефлексивным*. Если вспомнить, что по природе оно диалогично, то станет понятным, почему *мы считаем такое мышление педагогическим*, направленным на развивающее образование и самообразование человека. Ясно, что здесь речь идет о любом человеке, а не только о том, который, скажем, учится в педвузе, где у него развивается профессиональное педагогическое мышление. У каждого человека в жизнедеятельности, в процес-

се социализации и воспитания, стихийно или целенаправленно развивается, соответственно, непрофессиональное или профессиональное педагогическое мышление (того или иного стиля), в пересечении которых можно выделить, на наш взгляд, четыре различных его уровня. Таким образом, мы полагаем, что педагогика (общественная или индивидуальная, субъективно-значимая) нужна всем людям, каждому человеку, тем более в нынешнее, политически, социально и, в частности, экологически кризисное время.

Высшая цель любой школы – от семейной до официальной государственной – не только культуросообразно образовать тело, ум и душу каждого учащегося, но и развивать его собственное самостоятельное педагогическое мышление, готовить к эффективному самопознанию, самообразованию и самовоспитанию в течение всей жизни. Развитие идеи дополнительности в педагогике как раз и намечает возможные сочетания внутренней (мыслительной) и внешней коммуникативной деятельности педагога и учащегося в развивающем образовании, а также пути «сочетания несочетаемого» – пути слияния процессов познания «другого нечто» и самопознания, преобразования подсознательной саморегуляции в осознанную, целенаправленную, поэтапную и закономерно противоречивую педагогическую рефлексию. Но «противоположности не противоречивы, а дополнительные» (Нильс Бор) и в обсуждаемом мышлении, в идеале, всегда «противоположности являются дополнениями» [1, с. 14]. Но как реализовать это «бегство от противопоставления», каков механизм отождествления противоположностей? В методе дополнительности, на базе обобщения принципа дополнительности и определения соответствующего психолого-педагогического принципа нами обоснована необходимость использования в «педагогической логике» интегративной и «человекообразной», образно говоря, «живой диалектики». Любой метод имеет идейную модельно-целевую (содержательную) и процессуальную стороны. Основная модель метода дополнительности – это модель понятия «педагогическое мышление». Ключевая идея – обобщенный принцип дополнительности. Главная идеальная его цель – достижение каждым учителем и учащимся высшего методологического уровня развития этого мышления (педагогической и философской рефлексии) и соответствующего уровня овладения ими самим методом дополнительности. Ядро его процессуальной, «технологической» компоненты – одиннадцать элементов входящего в него методологического рефлексивно-дополнительного подхода, интегрирующего в себе системный (идейно-понятийный),

лично-ориентированный (субъективно-эмоциональный), рефлексивный и контекстно-проблемный подходы (через дополнительную познания «другого нечего» и самопознания).

Психологи полагают, что ядро личности – это мотивы и эмоции, а ядро сознания – это рефлексия. Судя по всему, это в какой-то мере понимал и Рене Декарт (эпиграф в начале этой статьи). Центральным предметом «философии образования» человека должно быть его *«педагогическое мышление»*, как наиболее диалектичное мышление, направленное на развивающее образование и самообразование человека, а главной ее целью – создание «логики» этого мышления, учитывающей реальное слияние в этом мышлении сознательно-вербализованной, бессознательной и эмоциональных его сфер. Главными закономерностями или атрибутами этого мышления мы считаем (как отмечалось выше) *его природосообразность, культуросообразность и дополнительность*, как относительно устойчивая асимметричная гармония первого и второго. *Обобщенный принцип дополнительности*, являющийся определением соответствующей закономерности, может быть сформулирован так: в системе свойств любого объекта или субъекта относительно устойчиво асимметрично гармонируют пары взаимодополняющих и, в частности, противоположных свойств или черт, одновременное и одинаково яркое проявление которых невозможно или маловероятно. В этой формулировке слились воедино центральный закон диамата и соответствующий принцип «стихийной» диалектики Н. Бора. Отличия этой формулировки принципа дополнительности от закона единства и взаимодействия или «борьбы» противоположностей заключается в следующем: 1) усилена его «человекоразмерность»: в него явно включен и объект, и субъект, что предполагает и его частное психолого-педагогическое определение; 2) в нем представлена «непрерывно-дискретная», относительно устойчивая и гармоничная динамика единства и отождествления не только крайне противоположных, но и взаимодополнительных (в частности, условно противопоставляемых) свойств, черт или признаков изучаемых предметов; 3) в нем отражена диалектика явления и сущности в современной и, в частности, не в категоричной, а в вероятностной трактовке.

Психолого-педагогический принцип дополнительности, соответственно, может быть определен так: в мышлении и в характере любого человека относительно устойчиво асимметрично гармонируют пары взаимодополняющих или противоположных свойств, форм или качеств, одновременное и одинаково яркое

проявление которых невозможно или маловероятно. Эта частная формулировка дает основания для решения проблемы бинарного, более диалектического представления форм или свойств мышления и ориентировочно ввести соответствующие им нравственные или духовные черты личности [3, с. 48]. Свойства и вышеуказанные закономерности педагогического мышления внешне проявляются, обнаруживают себя, например, в парном комплексе обычно противопоставляемых или противоположных известных принципов педагогического воздействия: 1) образование на «высоком» уровне трудности и доступности; 2) приоритета теории и наглядности; 3) образования в быстром темпе и последовательности, систематичности; 4) научности и самобытности (от искусства и веры); 5) любви или уважения и высоких требований.

Из вышесказанного ясно, что сам «механизм» любых изменений (любых движений) непрерывно-прерывен, причем временные интервалы эволюционных, относительно устойчивых изменений предметов гораздо более длительны, чем временные интервалы резких качественных изменений, «скачков». Без такого механизма невозможно бы было ни само существование предметов из «мира вещей», ни познание их сущности. Источником изменений (личности, например), как преобразования возможного в действительное, является не только взаимодействие или «борьба» противоположностей, но также и стремление к устойчивости, к гармонии, к красоте и умиротворению, а также природная любознательность (или другие инстинкты – природные и духовные).

Результат непрерывно-прерывных изменений предметов может быть оценен и осознан с помощью сочетания принципа «отрицания отрицания» с принципом соответствия, или преемственности, зародившимся в «стихийной» диалектике Нильса Бора.

Между старым, классическим и новым, революционным знанием (и мировоззрением, миропониманием) сохраняется преемственная связь – диалектическое отрицание (отрицания): новое не отрицает полностью старого, а содержит в себе наиболее рациональную его часть, дополняет его, уточняет границы его применения и в определенном предельном переходе (например, при «снятии» достаточных условий) превращается в старое – классическое или традиционное.

Преемственность и новизна психолого-педагогических условий (факторов или мер), обеспечивающих успех научных замыслов и исследований, являются бинарно-дополнительными методологическими критериями их обоснованнос-

ти и достоверности. Их истинное единство и классификация на необходимые и достаточные, сопутствующие и ведущие могут быть достаточно диалектично осознаны как относительно устойчивая асимметричная гармония (дополнительность) тех и других: в необходимых условиях или факторах доминирует преемственность, а в достаточных – новизна. Как видим, и здесь идея дополнительности (в форме принципа, а затем – метода) выступает как механизм диалектического отрицания, объединения противопоставляемых и, в частности, противоположных факторов, условий, признаков или параметров. Обратим внимание на то, что отношение к противоречию Э. В. Ильенков считал самым точным критерием культуры ума и вообще умения мыслить [5, с. 48–51]. Но извечная евроазиатская и наша отечественная проблема «бегства от крайнего противопоставления» и, в частности, «низведения ума в сердце» требует, чтобы это отношение не было только поиском противоречий или противопоставлений: ведь их нахождение – это только начало диалектического метода познания и преобразования действительности и самого себя. «Путь с сердцем» в диалектике (и в философии образования) – это не столько выявление противоположностей, сколько путь к их умиротворению, отождествлению, к «сочетанию несочетаемого», например, к постижению и овладению идеи, принципа и метода дополнительности. Это своеобразная «кентавристика», это как «бегство от дуализма», от крайнего противопоставления и от жестких категоричных суждений или формулировок.

Подчеркнем здесь, что критерии преемственности и новизны (в их взаимодополняющем единстве) могут быть, кроме прочих, важными методологическими ориентирами для общего критического истолкования и оценки научной значимости и достоверности результатов любого научного исследования в целом.

Осознавая относительность знания, широту объема понятия дополнительности по сравнению с противоположностью, а также критерии новизны научной истины, Нильс Бор полагал, что истина и ясность – взаимодополняющие категории. Но диалектический метод состоит не только в «бегстве от дуализма», не только в «сочетании несочетаемого». Отражая объективную гармонию, всеобщность взаимосвязей в мире, диалектическое мышление всегда стремится (вольно или невольно) к системности и свернутости знания, к установлению связей каждого понятия со всеми остальными. Выходит, системность сознания и мышления, как важный признак их диалектичности, состоит в их по-

нятийности, а точнее, в их идейно-понятийности. Идея ведь тоже есть форма понятия – это «высшая ступень в развитии понятия» [7, с. 189].

Как видим, понятие имеет и содержательно-результативную, и процессуальную стороны, отраженные в таких неотъемлемых и диалектичных его признаках, как обобщенность, «необратимость», системность и свернутость, а также в ступенчатости или этапности процесса познания («подготовка, созревание, озарение и проверка», например) [2, с. 131, 132]. Отсюда можно предположить, что интуитивное «озарение» и «необратимость» понятия обусловлены не только системностью и свернутостью с включением образного мышления, но и эмоциональными переживаниями человека, а значит, и более прочной, чем рассудочная, эмоциональной его памятью. Мы полагаем, что осознать взаимосвязи всех этих атрибутов понятия поможет положение обсуждаемого методологического подхода об идейно-понятийной, рефлексивной и субъективно-эмоциональной природе диалектики познания (постижения сущности) объектов и субъектов. Идей и понятия, как единные взаимодополняющие процессы и итоги познания, являются, образно говоря, взаимонеобходимыми «живой» (движущей, обновляющей) и «мертвой» – восстанавливающей целостность и стабилизирующей, «водой» реального человеческого познания. Из всех этих соображений мы полагаем, что в методологии образования необходима следующая нетрадиционная, *более общая и диалектичная трактовка понятия*: понятие – это есть процесс и итог осознания и интуитивного чувствования сущности объекта и (или) субъекта, связанный с эмоциональными переживаниями. Мы отмечали, что познание (понятие) «другого нечто» вольно или невольно, сознательно или бессознательно всегда связано с самопознанием, но они тоже дополнительны друг к другу: когда доминирует самопознание, менее активно или «дремлет» познание внешних предметов. Каждый замечал, что самоуглубляясь, мы обычно отвлекаемся от внешних раздражителей и предметов (от «другого нечто»). Вероятно, важным «антидополнительным» исключением здесь является особое состояние «сознания», возникающее в моменты «медитации», когда человек, обычно «восточный», в состоянии «субъектного эгоцентризма» ощущает себя как «микрокосм в макрокосме». Отсюда мы полагаем, что в идеале развивающее образование должно быть построено, например, как процесс решения задач (упражнений, заданий,...), в котором познание сливалось бы с самопознанием. Примеры подобных задач или упражнений мы уже приводили [3, с. 46–49], а ниже приведем еще одно. Выходит, *школа изучения любой дисципли-*

ны всегда должна быть (в идеале) одновременно и школой педрефлексии – школой развития педагогического мышления учащихся, значит и процесс этого развития, как процесс познания (понятия) самого себя, тоже имеет определенные этапы. Отмеченный выше вывод как будто необычен по форме, но далеко не нов. Разве не передают учащимся многие свои профессионально-педагогические функции учителя-новаторы, разве не на познание самого себя нацеливал Сократ? Разве не этот вывод имеет в виду наша народная поговорка: «Век живи – век учись»?

Вышеприведенная обобщенная трактовка понятия и обсуждаемый вывод ставят, по меньшей мере, еще три проблемы и дают некоторые основания для их частичного разрешения.

Сколько путей в познании, в постижении научных или духовных истин? Ответ общеизвестен – бесконечное множество, обусловленное самобытностью познания и самопознания каждого человека. Тогда как же управлять самообразованием в школах педрефлексии, на что ориентироваться? Но дело в том, что *все эти пути могут быть объединены в шесть групп – по возрастанию степени самостоятельности соответствующего стиля педагогического мышления (с разной степенью интуитивности и эмоциональности) и по формам соответствующих понятий: ригидное; формально-логическое; эмпирическое; теоретическое или выводное дедуктивное; разумное; обобщенно-диалектическое. Отметим условность их разделения и напомним, что еще один признак их различия состоит в том, что в едином диалектично-дополнительном процессе познания (самого себя и «другого нечто») в них по-разному на разных этапах проявляет себя или вообще доминирует самопознание. Выделенные пути или стили мышления дают более гибкие и диалектичные основания для оптимальной реализации дифференцированного, а отсюда – и индивидуального, личностно ориентированного подхода.*

Все ли люди «генераторы идей», все ли творцы? Все ли исполнительны или доверчиво послушны? Полагаю, что вышеизложенное позволяет предположить, что все! Следовательно, *все эти шесть стилей актуальны для любого «человека разумного» и эмоционального, но у каждого учащегося нужно с определенного возрастного периода в большей мере развивать тот стиль мышления, который в большей мере соответствует его темпераменту, способностям, зоне его «ближайшего развития», его идеалам, мировоззрению, установкам, интересам – направленности личности. Отмеченные выше задачи и упражнения рефлексивно-дополнительного плана должны быть нацелены на выявление актуального и перспективного (действи-*

тельного и желаемого, например) мировоззрений каждого учащегося и соответствующих стилей мышления.

Как ясно из всего вышесказанного, в общей характеристике педагогического мышления мы выделяем его признаки, виды (профессиональное и непрофессиональное) и шесть его стилей. Но, как отмечалось, в пересечении непрофессионального и профессионального педагогического мышления мы, кроме ситуативного нулевого (элементарно-эмпирического), выделяем еще четыре уровня его развития по возрастанию степени свободы и творчества над принуждением и дисциплиной. Обсуждаемый подход, как отмечалось, реабилитирует и уточняет для психодидактики диалектический метод, увеличивает предметный объем диалектики, повышает статус педагогики (как науки и искусства), усиливает ее гуманистический потенциал (ее «человекоразмерность»): он позволяет обобщить категорию «педагогическое мышление» на всех людей, точнее, на каждого «человека разумного» и эмоционального, на каждого учащегося (учащего себя!). Поэтому на вопрос о том, можно ли поднять учащегося с элементарно-эмпирического уровня педагогического мышления (и с соответствующего мировоззрения) до уровня учителя, мы отвечаем утвердительно. Дело в том, что все участники процесса образования человека (и в государственных институтах, и в социуме) так или иначе проходят в идеале, согласно нашей модели, четыре уровня развития своего педагогического мышления – по степени возрастания свободы (над дисциплиной), искусства и опыта самопознания: ученический; методический или технологический; поисковый или экологический; учительский или методологический. Последний и должен считаться главной конечной целью и главным ориентиром развивающего образования. Переход с одного уровня на другой, связанный с изменением соответствующих стиля мышления и мировоззрения, определяется, в нашем подходе степенью овладения участниками представлением (или формальным определением), идеей (принципом), понятием и методом дополнительности.

Отмеченный сократовский афоризм «познай самого себя» является для любого человека не только философской, но и педагогической задачей. Выход на высший методологический уровень педагогической рефлексии означает не только самопознание, но и познание (понятие) образа Мира и места человека (и самого себя) в нём. Вот почему, кроме прочего, мы полагаем, что в рефлексии диалектика и педагогика мышления сливаются и почти полностью отождествляются. Специфика педагогической диалектики (и логики) заключается

ещё в том, что познание образа Мира и самого себя в ней должно сочетаться с пониманием диалектики духа и души человеческой; отмеченное отождествление базируется и на этом. В педагогике и в психологии, кроме того, истина (и «правда») чаще всего вероятностна, относительна (условна), многозначна или полисубъектна, и это ещё раз подчёркивает особую, высшую диалектичность педагогического мышления высшего – поискового (экологического) или методологического уровня. Важными критериями этого понимания являются характер отношения человека к духовным и материальным ценностям, т. е. его ценностные ориентации, и вообще его отношение к противоречиям в самом себе и в других. Причём, это отношение должно быть основано не столько на критичности к другим, сколько на доверии и любви к ним, на самокритичности и самостоятельности, как взаимосвязанных атрибутов педагогического мышления достаточно высокого уровня. Мыслит ли человек крайностями, контрастами или умеет их отождествлять и различать «полутона»? К каким ценностям тяготеет? Первая природа человека «тянет» его к материальным ценностям, а вторая его природа (культура) – к духовным. Привычка не противопоставлять подобные противоречивые свойства или стороны, а осознавать дополнительность (как относительно устойчивую асимметричную гармонию) природы и культуры, добра и зла, ... в мышлении и в душе любого человека – это важный атрибут педагогического мышления. В этой статье мы так или иначе обосновывали шесть главных элементов обсуждаемого метода (и, в частности, методологического рефлексивно-дополнительного подхода), которые кратко можно обозначить так: 1) слияние диалектик; 2) тождество диалектики и педагогики в рефлексии; 3) обобщенная трактовка понятия; 4) стили мышления и «оптимистическая» гипотеза; 5) актуальный и перспективный стили мышления (и соответствующие мировоззрения); 6) уровни рефлексии (и педагогического мышления). В методе дополнительности мы ставим, по меньшей мере, еще пять проблем и находим некоторые необходимые основания и пути их разрешения (ниже мы тезисно их представим и кратко охарактеризуем).

Где же материальное (социально-объективированное, например) преобразуется в идеальное (в частности, в интимно-личностное) и наоборот, где происходит таинство слияния субъекта с объектом и, образно говоря, души человеческой с духом? Из вышеизложенного в какой-то мере следует ответ: в рефлексирующем мышлении (и сознании) человека – в одновременной, но взаимодополнительной «работе» всех трех сфер человеческой психики (созна-

тельно-вербализованной, бессознательной и эмоциональной), направленной на сочетание «несочетаемого» – на сочетание познания «другого нечто» с самопознанием.

В развивающем обучении и воспитании этому способствует четкая классификация предметов изучения на материальные и идеальные. Кроме того, в «мире знаний» необходимо сознательно отделять те его элементы, которые отображают предметы из мира реально существующих объектов – из «мира вещей», от тех элементов знания, которые отображают идеальные, надуманные человеком предметы – «мир идей», например. Это осознание необходимо не для формирования «воинствующих материалистов», а для обоснованного, сознательного и правильного определения и выбора типа актуального и перспективного мировоззрений каждым учащимся при выполнении специальных вышеупомянутых упражнений (подобных нижеприведенному). Кроме того, это способствует подготовке мышления учащихся к сознательно-подсознательному (когда «свобода воли», образно говоря, переходит в «свободу духа») самонаблюдению взаимовлияния, взаимопереходов в нем материального в идеальное (через мир знаков и символов) и наоборот для успешного соответствующего «самонаблюдения» слияния объекта и субъекта в рефлексии. Ведь, как отмечалось, важнейшая функция педагогического мышления и саморегуляции вообще – это управление переходами информации (ассоциаций) между тремя вышеуказанными сферами психики, это реализация оптимального слияния познания с самонаблюдением, с самопознанием, что осуществляется также взаимодополнительно.

Можно ли «повторять открытия», делать их – осуществлять эмоциональные переживания «моментов истины» в учебном познании на основе готовых (системных, понятийных) «основ наук»? Очевидно, нельзя, поскольку для этого необходимо «оживить» содержание образования так, чтобы знания о научном знании дополнялись бы «знанием о незнании» (конечно, с доминированием первых). Поэтому содержание развивающего образования (в частности, учебные планы, программы, учебники, пособия) должно не только допускать, но и планировать введение в информационно-образовательный процесс и системных, и несистемных научных фактов (проблемы, «горячие точки» науки, парадоксы, новейшие факты и открытия). Причем, их соотношение должно зависеть от планируемого и развиваемого (доминирующего) у данного контингента или учащегося стиля или вида мышления.

Все ли можно понять? Ответ, кажется, очевиден: вряд ли (даже при варьировании формы понятия, в соответствии с шестью путями познания, в зависимости от того или иного стиля мышления). Однако, каждый факт, каждый предмет изучения, каждый элемент научного или духовного знания, вводимый в содержание и процесс образования необходимо (в рамках формируемых картины мира, идеалов и стиля мышления) и в тенденции, и в итоге рассматривать как понятие. Нужно стремиться к постижению сущности каждого объекта или субъекта изучения и верить в эту возможность.

Есть ли общие этапы в постижении истины и, в частности, в познании сущности любого предмета изучения, определяющие общие ориентиры и инвариантные моменты любого познания (и самопознания), любой методики. Мы убеждены (и опыт это подтверждает), что есть и они основываются на общих законах живого человеческого мышления, на этапах любой деятельности – цель, схема или идеальная модель, настрой, ход, результат – оценка; на законах диалектической (и педагогической) логики – достаточного основания, тождества, отрицания и дополнительности, отрицания отрицания и преемственности, сворачивание суждений в определения и модели – символы, «перехода» количества в качество и необратимости понятий, в финалистичности мышления – в «утилитарной» направленности с ожиданием следствий и др. Формируя или развивая любое понятие (например, по «обобщенным планам» А. В. Усовой), решая любую задачу, необходимо учитывать, что в общем случае процесс постижения сущности любого объекта или субъекта изучения складывается из четырех взаимопересекающихся этапов, которые так ли иначе должны осознаваться учащимися: *основание, ядро* (моменты озарения, ускоряемые зачастую «отрицательным опытом» с осознанием гармонии, единства или тождества противоположностей или, образно говоря, «педагогическим взрывом» и др.), *следствия, общее критическое истолкование* или обоснование, как важный элемент следствий. Нужно отметить, что в некоторых случаях (например, в формально-логическом или ригидно-послушном стиле мышления) те или иные этапы могут полностью сливаться (например, исходные данные – основания или указание, просьба, приказ и логические следствия или исполнение).

В чем главные цели – прогнозы, перспективные стратегические ориентиры («путеводные нити или звезды») развивающего образования? Это идеи и идеальные модели триадной картины Мира – идеальные «картины» мышления, общества (в частности, власти) и Природы.

Характер их гармонии, доминирование того или иного элемента этой «триады» и, соответственно, характер и уровень рефлексии зависят от возрастных и генетических особенностей человека, от уровня его образованности, от мировоззренческой парадигмы (в частности, от типа «центризма» – антропо-, гео-, гелео-, эко- или природоцентризма), от профессиональной направленности деятельности и от многих других факторов. Но все это во многом зависит от того, насколько проста, удобна, адекватна «природе вещей» и «природе Человека» сама «картина мышления», насколько она естественна, природосообразна и культуросообразна. Поэтому мы полагаем, чтобы оптимальнее и эффективнее реализовать самопознание и общее критическое истолкование («укладкой» духовной истины и изученного факта – понятия в сознание – в систему своих знаний или в подсознание), необходимо заранее выделить и использовать как ориентировочную основу деятельности:

- три вышеуказанных принципа педагогического мышления (природосообразности, дополнительности и культуросообразности);
- соответствующие, актуальную и перспективную (желаемую), субъективно-значимые триадные модели мышления [3, с. 49];
- систему основных идей изучаемой темы, раздела, теории, учебной дисциплины или соответствующей научной картины мира.

Таким образом, содержание развивающего обучения и воспитания (особенно в «знании о научном знании») должно иметь, по возможности, четкую идейно-понятийную структуру, которая систематизируется, «цементируется» ключевыми стержневыми идеями и, в частности, моделями, «идеализированными объектами», обобщенными представлениями (образами) методологического «стратегического» плана. Но как «строить» системы таких идей в случае изучения конкретных учебных дисциплин? В качестве примера мы здесь приведем выделенную нами систему идей современной физической картины мира, которую мы с разными целями и в разных формах использовали и используем, как при изучении студентами курсов физики, методики физики, концепций современного естествознания, так и в базовом учебном курсе: «Педагогические системы, теории и технологии» (для физиков-экологов).

Мы приведем ее в форме развивающего упражнения и ряда заданий к нему, отмеченных выше.

Упражнение. Общее критическое истолкование или обоснование любого раздела курса физики можно осуществить, анализируя роль каждого изучаемо-

го в этом разделе научного факта в развитии следующих фундаментальных идей: 1) *сохранения*; 2) *симметрии*; 3) *причинности*: а) классической (лапласовский детерминизм); б) *вероятностной* (квантовомеханической); 4) *минимума энергии*; 5) *(начала) термодинамики*: а) сохранения энергии в тепловых и механических процессах; б) энтропийность, необратимость тепловых процессов ($\eta \neq 100\%$); в) неуничтожимость теплового движения ($T \neq 0 \text{ K}$); б) молекулярно-кинетической теории (исходные положения): а) «атомизм» вещества; б) «тепловой хаос»; в) «игра» (электромагнитных) противодействий; 7) *(начала) классической статистики*: а) модель идеального газа; б) симметрия в тепловом движении ($E = kT/2$); в) классические распределения частиц по энергиям; 8) *минимума действия*; 9) *близкодействия*: а) полевого; б) полевого-релятивистского; в) квантово-полевого; 10) абсолютности скорости света в вакууме ($c = 3 * 10^8 \text{ м/с}$ – инвариант); 11) принцип относительности – ковариантности законов: а) Галилея; б) Эйнштейна; 12) суперпозиции: а) полей и б) состояний, событий; 13) *квантования*: а) поля; б) вещества; в) величин; 14) *дуализма*: а) поля; б) частиц; 15) *единства*: а) природы; б) взаимодействий; в) элементарных частиц; г) Мира (в целом); 16) *квантовой статистики* (исходные положения); 17) *соответствия* (преemptственности); 19) *дополнительности*.

Мы подчеркнули здесь одиннадцать более фундаментальных идей, то есть те, которые имеют наибольшую информационную емкость, наибольшее число связей с остальными и из которых остальные логически следуют. Как видно, к их числу относятся семь последних «квантовых» идей.

Задания:

I. Какие из них определяли основное содержание механической картины мира (конец XVII – середина XIX вв.)?

II. К каким идеям переместилось ядро сменившей ее электродинамической картины мира (середина XIX – начало XX вв.)?

Идею близкодействия в современной физике (9в) можно сформулировать так: взаимодействие (и информация) между любыми телами или объектами передаются с помощью квантов соответствующих полей за минимальное время с конечной скоростью, имеющей, вероятно, верхний предел ($v_{вз} \leq c$). Причем, поле действует на вещество не по всему объему (или поверхности) одновременно, а местами, локально – в тех местах, куда попадают «кванты поля».

III. Выпишите номера тех идей, с которыми, судя по представленному определению, идея (принцип) близкодействия имеет очевидные логические взаимосвязи.

IV. Какие из этих восемнадцати идей можно считать естественно-научными?

V. Какие из этих «физически» (естественно-научных) идей можно обобщить на общенаучную картину мира?

(Ответы: I.: 1, 2, 3а, 4–8, 11а, 14а, 15а; II.: 9а, б, 10, 11б, 12а, 15б; III.: 8, 10, 13б, 15а, б, 3б; IV.: 1, 2, 5б, 6б (но в их бинарном, дополнительном представлении), 3б, 11б, 13, 15, 17, 9в, 18; V.: 1, 2, 3, 17, 18 и, вероятно, 9в, если обобщить эту идею на все информационные поля).

Как видим, естественно-научный, общенаучный и гуманитарный воспитательный потенциал физики необычайно высок. Мы полагаем, что, обобщив принцип дополнительности на педагогику и преобразовав его в метод диалектического (в частности, педагогического) мышления, нам, в определенной мере, удалось это показать. Поэтому неудивительно, что и в наш беспокойный век, по мнению многих великих физиков, «физика – это путь с сердцем» [6, с. 12]. Ведь «фюзис» – это природа, а значит, диалектический путь к истине должен быть, кроме всего прочего, природосообразным. «Таким образом, лучше всего для нас было бы объединение мистической интуиции и научной расчётливости, а не диалектическое чередование» [6, с. 282].

Все наши исследования, включая и эту статью, лишь одна из попыток по-своему реализовать, в свете разработанного нами метода дополнительности, идею великого русского педагога К. Д. Ушинского о разработке «педагогической антропологии», как фундаментальной интегративной науки о человеке. Думается, что именно диалектику «педагогической антропологии» имел в виду Я. А. Комаринский, когда писал, что: «Новая философия обретает и новую окончательную цель – примирение всех путем обретения истинного понимания об окружающем» [8, с. 169].

Захлестнувшие человечество волны информатизации и нарастающая экологизация образования неизбежно ускорят синергетические и, в частности, рефлексивные процессы в общественном и индивидуальном сознании XXI века. Эти процессы особенно актуальны для нашего российского социума. Метод дополнительности, как один из путей отождествления культуры и природы в рефлексирующем мышлении, сближает идеи синергетики с диалектикой.

Преобразование нашей традиционной школы в современную «школу рефлексии» и «понимания» и, более того, в школу будущего – процесс длительный и болезненный. И, как ясно из замысла данной статьи и из всего вышеизложенного, успешное применение предлагаемого метода может этот процесс оптимизировать и ускорить.

В заключение заметим, что анализ диссертационных исследований приводит к выводу, что молодые соискатели зачастую не осознают диалектики тождества и отличий между методом, подходом, педагогической технологией и методикой. В кандидатских исследованиях они необоснованно иногда «замахиваются» сразу на первые из них, вынося на защиту технологию, метод, а то и методологический подход. Диалектику отношений между обобщенным методом (дополнительности) и методологическим (рефлексивно-дополнительным) подходом мы представили в данной статье. Педагогическая технология фундаментальнее методики, так как отличается гораздо большей надежностью, большей гарантированностью успеха при соблюдении всех необходимых и достаточных условий, инвариантностью ее элементов и более четкой «диагностичностью целей». Надеемся, что эта статья поможет исследователям гораздо адекватнее определять статус их работ. Диалектический метод, представленный нами выше в форме метода дополнительности, и сейчас может быть надежным ориентиром и методологическим основанием для успешной реализации современных развивающих педагогических и психологических технологий и методик.

Литература

1. Баженов Л. Б. Дополнительность и единство противоположностей / В кн. «Принцип дополнительности и материалистическая диалектика». М.: Наука, 1976. 367 с.
2. Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1997. 412 с.
3. Гранатов Г. Г. Метод дополнительности в педагогическом мышлении. // Педагогика, 1995. № 1.
4. Зинченко В. П. О целях и ценностях образования. // Педагогика, 1997 № 5.
5. Ильенков Э. В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. 464 с.
6. Капра Ф. Дао физики. СПб: Орис, 1994. 303 с.
7. Кондаков Н. И. Логический словарь справочник. М.: Наука, 1975. 720 с.

8. Кратохвил М. В. Жизнь Яна Амоса Коменского. М.: Просвещение, 1991. 191 с.

УДК 159.9:37
ББК Ю 940

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Э. Ф. Зеер

Психологической основой последипломного образования является концепция профессионального становления личности, сущность которой заключается в постоянном профессиональном развитии личности, адекватной изменяющейся профессиональной деятельности и социально-экономическим условиям. В профессиональном становлении как целостном процессе можно выделить ряд стадий. Поэтому профессиональное образование, органично сопровождая весь онтогенез взрослого человека, должно строиться с учетом психологии личности на разных возрастных стадиях.

Есть все основания утверждать, что одной из современных прогрессивных идей является положение о *непрерывном образовании*. Его смысл и назначение – обеспечение полноценного профессионального становления личности, создание условий для постоянного обновления, развития и самоактуализации каждого человека на протяжении всей его профессиональной жизни. Динамизм современных социально-профессиональных технологий, усиление роли личности на производстве и в обществе, гуманизация и интеллектуализация труда предполагают замену формулы «образование на всю жизнь» формулой «образование через всю жизнь».

Основываясь на этих исходных позициях, определим цели, задачи, предмет, формы и технологии последипломного профессионального образования.

Цель последипломного образования – удовлетворение высших потребностей личности в развитии, саморазвитии, самоактуализации.

Задачи последипломного образования:

- формирование позитивной установки на инновационную деятельность и мотивирование профессионального роста и карьеры;
- обогащение социально-профессиональной и специальной компетентности специалиста;