

Психологическое исследование генеза и развития житейских понятий в условиях учебного диалога (первый этап)¹

Рубцов В.В.,

*доктор психологических наук, ректор МГППУ,
профессор, академик, действительный член
Российской академии образования, Заслу-
женный деятель науки Российской Федерации*

Марголис А.А.,

*кандидат психологических наук, первый про-
ректор, профессор кафедры педагогической
психологии, профессор кафедры культурно-
исторической психологии МГППУ*

Телегин М.В.,

доцент МГППУ

Анализируются спонтанные понятия ребенка как возможные предпосылки научно-теоретических понятий. Авторы рассматривают спонтанный когнитивный и эмоциональный опыт ребенка как один из возможных источников становления теоретических, рефлексивных, креативных компонентов сознания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Выдвигается гипотеза о теоретическом образном мышлении (мышлении посредством «умных образов» (В.В. Рубцов), модельных представлений (Л.А. Венгер), контекстуальных символических метафор (А.А. Марголис, М.В. Телегин)) как «зоне ближайшего развития» спонтанных понятий детей.

Авторы знакомят читателей с психологическими моделями и педагогическими методиками реализации учебных диалогов, специфичных для развития спонтанных понятий детей.

Ключевые слова: теоретическое образное мышление, научное понятие, спонтанное понятие, «умный образ», контекстуальная символическая метафора, учебный диалог, сократический диалог, позитивно-манипуляционный диалог.

Введение

Жанр и объем статьи в научном журнале позволяет нам эксплицировать теорети-

ческие основания проектирования психологических и педагогических моделей учебных диалогов, специфичных для развития спонтанных понятий детей, лишь в

¹: Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках гранта № 06-06-80119

сокращенном, обобщенном и редуцированном виде. Поэтому сосредоточимся на главных, принципиальных положениях, характеризующих нашу авторскую научную позицию как психологов-проектировщиков новых форм развития спонтанных понятий детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

С одной стороны, мы полностью разделяем положение В.В. Давыдова о теоретическом мышлении как высшем типе мышления, об освоении основ теоретического мышления как ведущей деятельности детей младшего школьного возраста. С другой стороны, в качестве «материала» теоретического мышления мы рассматриваем не только научные, но и спонтанные понятия, считаем релевантными теоретическому мышлению не только понятийные, но и образные средства решения задач. Это позволяет нам сформулировать гипотезу, согласно которой «зоной ближайшего развития» (Л.С. Выготский) мышления в спонтанных понятиях наряду с научно-теоретическим (в научных понятиях) мышлением выступает теоретическое образное мышление.

Проблема стратегии педагога по отношению к житейским понятиям и представлениям учащихся инвариантно возникает в любой учебной ситуации. Вместе с тем указанная проблема не получила должного теоретического осмысления ни в рамках традиционного обучения, ни в современных (развивающих) технологиях организации учебного процесса.

Личностно-ориентированная образовательная парадигма, «педагогика сотрудничества» исходят из «признания уникальности субъектного опыта ученика». Это такое обучение, «где во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность... субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования» (И.С. Якиманская). «Личностную траекторию развития» (В.В. Рубцов) ученика невозможно построить без всемерного учёта «голоса» (М.М. Бахтин) ребёнка. Самым ярким воплощением этого «голоса», который, увы, не всегда бывает услышан педагогом, и являются спонтанные понятия детей.

Подлинное личностно-ориентированное образование заключается, на наш взгляд, в интерпретации любой учебной ситуации как диалога. Пользуясь термином М.М. Бахтина «встреча», можно сказать, что обучение – это «встреча» задаваемых социумом образцов мышления и субъективного (познавательного, эмоционального) опыта ребенка. В этих диалогических встречах должно происходить «своеобразное окультуривание» спонтанного опыта, «доразвивание» спонтанных понятий до уровня научных, и наряду с этим амплификация, приращение, преобразование смысловых компонентов спонтанного опыта, что и составляет «вектор» индивидуального развития.

Мы исходим из характеристики спонтанных понятий (в терминологии Л.С. Выготского) как формы субъективной, психологической связи слов обыденного языка, находящихся в языковой компетенции детей, и представлений, образов разной степени сложности. Для презентации идеи о гетерогенности мышления Л.С. Выготский прибегнул к великолепной теоретической по содержанию и наглядно-образной по форме символической метафоре. Он писал о том, что различные генетические формы мышления сосуществуют, как в земной коре сосуществуют напластования самых различных геологических эпох. В свою очередь, Д.Б. Эльконин отмечал, что внутренняя структура языкового сознания подобна вселенной и имеет свои солнца, планеты, свои галактики и расстояния между отдельными значениями, свою сложную систему спутников, окружающую узел значений.

Функцию теоретического и вместе с тем образного освоения объективной действительности выполняют:

- спонтанные понятия особого типа – «символические схемы» (С.Л. Рубинштейн);
- эмоциональные, эстетические, художественные образы (С.Л. Рубинштейн);
- эмоциональные представления (А.В. Запорожец);
- модельные представления (Л.А. Венгер); умные образы (В.В. Рубцов);

• модельные спонтанные мировоззренческие представления (А.А. Марголис, М.В. Телегин).

Психологическая специфика указанных феноменов состоит в том, что сложные образы и представления, субъективно соотносимые детьми с тем или иным словом обыденного языка, в наглядно-символической форме изображают, представительствуют в сознании детей не только внешние, несущественные, но и содержательные, теоретические отношения объективной реальности. В умных образах в «нерасчлененном единстве выступают чувственные и логические моменты» (С.Л. Рубинштейн). Уже в 5–7-летнем возрасте дети способны «создавать и использовать образы, отображающие не целостные предметы и ситуации, а их внутреннее строение, соотношения признаков и частей» (Л.А. Венгер), в наглядной, но «обобщенной, условной и схематизированной» форме. Такие модельные представления – умные образы, символизирующие мысль ребёнка, выступают в качестве психологических орудий, опосредствующих теоретическое образное мышление детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Использование «умных», модельных образов как средств теоретического образного познания действительности и как средств коммуникации теоретического знания субъектам, находящимся на уровне наглядно-образного мышления, со времен Сократа и Платона является традиционным для истории философии:

- душа живущего человека – «узник в пещере» (Сократ, Платон);
- бог – «стреляющий лучник», мир – «стрела» (А. Блаженный);
- познание – «навигация» (Ф. Бэкон);
- человек – «автомат, самодвижущаяся машина» (Р. Декарт);
- государство – «ночной сторож», «Левиафан» (Т. Гоббс);
- общество – «стая хищников» (Б. Спиноза);
- общество – «улей, муравейник» (Вольтер);
- общество – «дополненная, расширен-

ная личность», «копия души» (Платон, И. Киреевский);

• диалектика взаимосвязи экономических и идеологических общественных явлений – «базис и надстройка» (К. Маркс, Ф. Энгельс);

• душа западного человека – «похожа на языческий храм, где всё внешнее, каждый камень напоминает об идолопоклонстве, между тем как внутри раздаются песни Иисусу и Богородице» (И. Киреевский);

• соборность – «взаимодействие органов в здоровом человеческом теле» (В. Соловьев);

• бессмысленность жизни – «Сизифов труд» (Сартр, Камю).

Теоретическое содержание подобных символов раскрывалось с помощью поясняющего контекста. В процессе созидания контекста образно-символические метафоры «сопрягались» с обыденным опытом, «приноравливались» к имеющимся у неискушенных людей представлениям, становились своеобразными «психологическими орудиями», опосредствующими спонтанные понятия реципиентов, наполняли эти понятия некоторыми теоретическими признаками. Вместе с тем философские символические метафоры не оставляли реципиентов равнодушными, вызывали эмоции различной модальности, зачастую контрастировали с привычными стереотипами. Парадоксальность метафор порождала у реципиентов удивление, превращалась в фактор, провоцирующей осмысление метафор реципиентами.

Предельно конкретизируя приведённые выше положения применительно к проблеме нашего исследования, укажем на прямые основания для проектирования учебных диалогов, специфичных для развития спонтанных понятий детей:

• формирование у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста теоретического образного мышления является самоцелью и вместе с тем необходимым этапом формирования мышления в научно-теоретических понятиях;

• зону ближайшего развития спонтанных понятий детей наряду с научно-теоретическими понятиями составляют «мо-

дельные представления», «умные образы» как основной материал теоретического образного мышления;

- контекстуальные символические метафоры как средства знакового (вербального) обозначения (фиксации) «модельных представлений», «умных образов» символически изображают в наглядно-образном мышлении детей некоторые теоретические признаки объективной реальности. В этом качестве именно контекстуальные символические метафоры служат посредниками-медиаторами между наглядно-образным и научно-теоретическим мышлением;

- с одной стороны, существует культурное теоретическое образное мышление, с другой, в психике детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста обнаружены «модельные», «умные» образы, выполняющие функцию средств теоретического образного мышления. Отсюда вытекает возможность трансляции детям некоторых теоретических признаков, связанных с полноценными научными понятиями, в плане теоретического образного мышления, с широким использованием контекстуальных символических метафор;

- такая трансляция должна осуществляться в форме диалогического, субъект-субъектного взаимодействия детей и взрослых, создающего зону ближайшего развития для спонтанных понятий детей.

2. Теоретические психологические модели учебных диалогов, специфичных для развития спонтанных понятий детей 6–9-летнего возраста

По нашему мнению, существуют, по крайней мере, два принципиально различных типа психологических моделей учебных диалогов – *сократический* (открытый, творческий) и *дидактический* (позитивно-манипуляционный).

2.1. Психологическая модель сократического (открытого, творческого) диалога

В основных чертах психологическая модель сократического диалога была разработана нами в 1998–2000 г. в ходе реали-

зации совместного проекта с РФФИ № 98-06-80376-б.

Историческим прототипом полноценного открытого творческого диалога являются диалоги Платона, в которых главным действующим лицом был Сократ (сократические диалоги). Сократический диалог правомерно трактовать как генетически исходную для философско-мировоззренческого знания деятельность (философствование), а также как способ возникновения философско-мировоззренческого знания в борьбе с мифологической и религиозной картиной мира. В сократическом диалоге осуществляется:

- экстерииоризация спонтанных мировоззренческих представлений субъектов;
- обмен спонтанными мировоззренческими представлениями между участниками диалога;

- координация, обобщение спонтанных мировоззренческих представлений участников диалога;

- интериоризация субъектами процесса и результата диалога;

- построение культурных по форме и полноценных по содержанию философско-мировоззренческих представлений.

Психологическая модель учебного открытого творческого диалога находится в отношениях изоморфизма к структуре сократических диалогов и состоит из трех диалектически взаимосвязанных этапов.

П е р в ы й э т а п – создание проблемной ситуации, провоцирующей осмысление содержания какого-либо абстрактного слова обыденного языка. Абстрактные слова – «слова, входящие в основной словарный фонд, именующие отвлеченные понятия, явления, ситуации, события, не имеющие жесткой и однозначной предметной привязанности (коннотации)» (Л.О. Чернейко, 1997). Такие слова играют роль своеобразного психологического медиатора, поскольку входят в языковую компетенцию детей, используются детьми в коммуникативной и сигнификативной функциях. И вместе с тем они служат вербальными эквивалентами того или иного культурного понятия, т. е. научными терминами. Двойной статус и двойственная

функция абстрактных слов позволили А.Ф. Лосеву утверждать, что в своих диалогах Сократ просто теоретизировал значение обобщающих слов разговорного языка.

В т о р о й э т а п – преодоление проблемной ситуации на актуальном уровне развития участников диалога. В сознании каждого участника диалога актуализировалась часть опыта, субъективно связанная с изучаемой проблемой, актуализировались представления, относящиеся к абстрактному слову обыденного языка. Во внутреннем или внешнем монологе обобщались актуализированные представления, выделялись признаки, по мнению того или иного собеседника, характеризующие изучаемое абстрактное слово обыденного языка. Находясь в диалогическом взаимодействии, субъекты вынуждены были переходить от смысловой к знаково-символической форме анализа проблемной ситуации; вести поиск средств для экстерииоризации и коммуникации собственных спонтанных понятий; создавать уникальные дефиниции абстрактных слов. Возникла особая коммуникативно-знаковая среда (В.В. Рубцов), где во внешней, вербальной форме, в зависимости от конкретных условий были представлены одна или несколько точек зрения на способ преодоления проблемной ситуации.

Т р е т и й (кульминационный) этап сократического диалога отличается тем, что здесь происходит воссоздание проблемной ситуации на следующем диалектическом витке-уровне, проектируется «зона ближайшего развития» для имеющих у участников диалога спонтанных понятий. В этих целях применяются три основных метода ведения диалога – *агон*, *деструктивная* и *конструктивная майевтика*.

Агон – метод конфронтационный, заимствованный Сократом у греческого театра. Синонимом агона в обыденном сознании является слово *спор*, а наиболее адекватным психологическим термином, отражающим сущность явления, служит термин «социо-когнитивный конфликт» (А.-Н. Перре-Клермон).

Спонтанные понятия пристрастны, напрямую зависят от референтной сферы

субъектов, детерминируются их уникальным социальным и духовным опытом. Поэтому дети по-разному эмоционально переживают и оценивают, осмысливают содержание обсуждаемого абстрактного слова (социальная составляющая конфликта). Спор относительно содержания абстрактного слова – это всегда ещё и конфликт познавательный, ибо за каждой познавательной перспективой стоят присущие ей процедуры размышления (когнитивная составляющая конфликта). Дети в рамках своих спонтанных понятий по-разному понимают и оценивают этот мир, отсюда вытекает возможность организации социо-когнитивного конфликта, спора-согласования позиций.

Другим методом организации сократического диалога является **майевтика** (с греческого – «родовспоможение»). По Сократу, «каждая душа беременна истиной», переводя эти слова в плоскость нашего тезауруса, каждый человек имеет спонтанные понятия, по-своему отражающие истину. Цель майевтики – «помочь отделить фантазии и лживость в молодых душах от вещей здоровых и реальных» (Платон). Значит, целью майевтики, возвращаясь к психологической терминологии, служит создание зоны ближайшего развития мировоззренческих представлений собеседников.

Конструктивную положительную майевтику мы трактуем как «изживание идолов пещеры» (Ф. Бэкон). Если на втором этапе диалога собеседники высказывали «частную», «конкретную», со ссылками на отдельные примеры из собственной жизни точку зрения, то положительная майевтика применялась в индуктивной форме. Сократ вынуждал собеседников подводить различные признаки обсуждаемого слова под единое основание, строить иерархию выделенных признаков, систематизировать и упорядочивать субъективный опыт, связанный с тем или иным абстрактным словом обыденного языка.

Прямо противоположенную логику действий организатора диалога можно назвать дедуктивной положительной майевтикой. В случае когда на втором этапе диалога собеседник приходил к слишком об-

щему, сложному, оторванному от практики определению содержания абстрактного слова, Сократ задавал вопросы, требующие от собеседника аналитического подхода к собственному мнению, «спуска» от рода к видам и разновидностям, разделения на элементарные части и единицы. Деструктивная майевтика (*elenchus*) состояла в приведении собеседника в замешательство. Следуя логике деструктивной майевтики, Сократ стремился найти «слабые», «узкие» места, выявить противоречивость и ограниченность имеющихся философско-мировоззренческих предствлений; разработать аргументацию, способную поколебать уверенность собеседника в абсолютной окончательности и истинности своей точки зрения; найти оптимальную форму трансляции собеседнику некоторых аргументов «против» его познавательной перспективы. Деляя явным для партнёра по диалогу несовершенство, эгоцентризм его позиции, аргументированно опровергая доводы оппонента, изобличая несостоятельность воззрений партнёра, Сократ «лишал его покоя», открывал путь развития спонтанных понятий субъекта.

По-нашему мнению, организация взаимодействия детей в форме сократического диалога оптимальна при решении задач дивергентного типа, присвоения учащимися некоторых теоретических признаков понятий гуманитарных наук (философия, история, литература и т.д.).

2.2. Психологическая модель дидактического (позитивно-манипуляционного) диалога

Первые два этапа дидактического (позитивно-манипуляционного) диалога тождественны соответствующим этапам сократического диалога. На третьем этапе в диалог вводятся модельные, символические, теоретически-образные формы понятий, т. е. осуществляется символический перенос теоретических признаков, изображённых в учебном «модельном представлении», «умном образе», на уже имеющиеся у ребенка спонтанные понятия.

Диалог называется «дидактическим», поскольку ставится учебная цель – напол-

нение спонтанных понятий некоторыми теоретическими признаками, создаются психолого-педагогические условия для обобщения и осознания спонтанных понятий.

Диалог называется «позитивно-манипуляционным», поскольку педагог достаточно жестко задает, канализирует направление развития спонтанных понятий детей, говоря обыденным языком, «приводит детей к заранее известному результату» (в некотором смысле манипулирует спонтанными понятиями детей). Результатом учебной манипуляции становится присвоение теоретических признаков культурного знания, продвижение от смыслов к значению слова. Позитивный характер учебной манипуляции состоит в присвоении детьми высоких культурных образцов человеческого мышления, воплощённых в теоретическом содержании (системе признаков) научно-теоретических понятий. Наконец, в отличие от традиционной дидактической беседы, по сути являющейся субъект-объектным взаимодействием, в котором «знающий» учитель в готовом виде транслирует результаты теоретического мышления «незнающему» ученику, прибегая к «обратной связи» лишь на этапе контроля и оценки, объяснительно-иллюстративный метод, реализуемый в теоретически-образной форме, – это диалог.

Итак, на третьем этапе вводится базовая символическая метафора, в вербально-наглядной форме «изображающая» некоторые теоретические признаки, связанные с обсуждаемым словом обыденного языка, одновременно являющимся научным термином. Базовая символическая метафора должна находиться в прямом и непосредственном отношении к спонтанному опыту ребёнка. Ее теоретическое содержание передаётся путём создания поясняющего, интерпретационного контекста, который вместе с базовой символической метафорой составляет контекстуальную символическую метафору («умный образ», «модельное представление»). Развитие спонтанных понятий происходит посредством «распредмечивания» контекстуальной символической метафоры в процессе переноса обсуждае-

мого теоретического содержания диалога на слово обыденного языка. Контекстуальная символическая метафора становится «психологическим орудием», опосредствующим понимание детьми некоторых теоретических признаков изучаемой реальности.

Дидактический диалог наиболее эффективен при решении детьми задач конвергентного (закрытого, с заранее известным алгоритмом действий) типа.

3. Проектирование педагогической методики реализации теоретических моделей сократического и дидактического диалогов

На первом этапе сократического и дидактического диалогов педагог создаёт проблемную ситуацию. Оптимальным является следующий алгоритм создания проблемной ситуации:

1) *совместное чтение с детьми специального (стимульного) текста*, отвечающего ряду требований (лаконичность – не более 12 предложений; образность, близость к спонтанному опыту ребёнка; парадоксальность, вызывающая удивление; эмоциональность, не оставляющая детей равнодушными). Главное требование к стимульному тексту таково: он должен в имплицитной форме содержать проблему, преодоление которой невозможно в плане простой репродукции. Для лучшего понимания этого текста учитель после совместного прочтения выразительно читает его сам, просит детей пересказать понятое своими словами;

2) *постановка вопросов, касающихся содержания стимульного текста*. Педагог предлагает учащимся представить себе ситуацию, описанную в тексте, каким-то образом отнестись к ней, облечь свое отношение в форму любого вопроса (что-то показалось спорным, интересным, непонятным и т.д.). Учитель следит за правильностью формулировки вопроса, за соответствием формы вопроса тому содержанию, которое хочет вложить в него ребенок. Задавая вопросы, дети анализируют текст, лучше осваивают его содержание. Каждый вопрос психологически отражает

способ видения, ориентации, анализа стимульного текста тем или иным учеником;

3) *выбор вопроса для совместного обсуждения*. Учитель демонстрирует принятие всех вопросов, эмпатию по отношению к их авторам. Ссылаясь на невозможность обсуждения всех вопросов одновременно, предлагает детям выбрать один вопрос для обсуждения и обосновать свой выбор. Ориентирует учащихся на сравнение, группировку вопросов, выделение наиболее общего вопроса. С помощью различных психотехнических средств при выборе вопроса учитель работает на следующую мотивацию: «Ответив на этот вопрос, мы ответим и на все другие». Учащиеся вступают в коммуникацию по поводу выбора вопроса, обосновывают свое мнение, пытаются убедить друг друга в правильности собственного выбора, сравнивают вопросы, выделяют «главные» и «остальные», «интересные» и «не очень». Дети заново обращаются к тексту, пытаются доказать, что именно их вопрос важнейший. В результате обсуждения достигается конвенция, остается один вопрос, интересный и важный для большинства участников группы.

Устанавливая связи между отдельными вопросами (более общие, менее общие), учащиеся вместе с тем устанавливают отношения, выстраивают определенную иерархию проблем, содержащихся в тексте. Выбирая для совместного обсуждения один вопрос, учащиеся планируют совместную работу, определяют направление исследования, дискуссии для всей группы. Если дети выбирают наиболее общий вопрос, то он, как правило, касается содержания абстрактного слова обыденного языка, задающего тему диалога (учитывая характер стимульного текста).

Возможны и другие варианты создания проблемной ситуации. С этой целью используются игры, викторины и конкурсы.

Например, сюжетно-ролевая игра-драматизация «Составитель словаря». Педагог рассказывает детям о деятельности С.И. Ожегова, В.И. Даля, показывает различные словари. Дети принимают роль «составителя словаря», вместе или индивидуально сочиняют словарную

статью, поясняющую смысл того или иного слова. Или конкурсы-викторины «О чем рассказывает слово?», «Что будет, если слово (называется то или иное слово) исчезнет?» и т.д.

Педагог может также:

- «имитировать беспомощность» в понимании какого-либо слова, обращаться к детям за советом;

- предъявлять детям взаимоисключающие трактовки слова;

- давать парадоксальные трактовки, резко диссонирующие со стереотипами обыденного, спонтанного мышления;

- предлагать «несерьезные», «юмористические» трактовки;

- преподносить им «слишком сложные и непонятные» научные определения.

Психологический смысл второго этапа сократического и дидактического диалогов состоит в преодолении проблемной ситуации на актуальном уровне развития детей, экстериоризации спонтанных понятий учащихся в вербальной форме. С внешней стороны это выглядит как формирование и формулирование ответов на вопрос, познавательных позиций относительно способов преодоления проблемы. Для ребенка результат его собственной деятельности на втором этапе выступает как открытие, вызывает «ага-реакцию».

Дети, чьи позиции наиболее близки, объединяются в подгруппы, сотрудничают в процессе решения проблемы, может появиться и конкуренция разных точек зрения. Отдельные познавательные позиции усложняются и дифференцируются. Учащиеся при обсуждении проблемы спонтанно принимают на себя различные роли («проблематизатор», «скептик», «деструктор», «иллюстратор» и т.д.). Они достигают взаимопонимания, конструируют язык, с помощью которого могут обмениваться друг с другом своими спонтанными представлениями.

Педагог фиксирует все прозвучавшие в группе варианты ответа на вопрос, следит за тем, чтобы высказывания детей соответствовали тематике поставленного вопроса, создает условия для наиболее полного рас-

крытия мнения каждого ребенка (просит привести примеры, иллюстрирующие тот или иной подход, добивается, чтобы точка зрения каждого учащегося была понятна остальным). Главное, чтобы учитель избежал соблазна дать собственный «правильный» ответ, направил обсуждение в «нужное русло». Ему необходимо абстрагироваться от решения проблемы, чтобы спонтанные понятия детей были явлены в максимально «чистом» виде. Подобно Сократу, педагог должен «притворяться несведующим», «поглубже запрятывать свое знание существа проблемы», «внешне казаться ровней собеседнику» (А.Ф. Лосев).

Эффективным индикатором успешного завершения второго этапа служит эмоциональное состояние учащихся. Высказав собственные спонтанные понятия, дети «самодовольно успокаиваются», «испытывают иллюзию полного знания» (А.Ф. Лосев), «находятся в плену фальшивых самоочевидностей» (Платон), теряют стимул к дальнейшему размышлению.

На третьем (кульминационном) этапе сократического и дидактического диалогов проблемная ситуация воссоздается на новом уровне. Действуя в логике **сократического диалога**, педагог использует конструктивную, деструктивную майевтику и агон. При применении конструктивной майевтики (индукции) педагог делает следующее:

- заново проговаривает частные мнения учащихся, конкретные, ситуативные представления детей;

- описывает смыслы, которыми отдельные ученики наполняют обсуждаемое слово; фиксирует внимание группы на явном противоречии смыслов, представлений, исходящих от разных учеников;

- направляет детей на обобщение представлений и смыслов, связанных с обсуждаемым словом. (Почему такие разные вещи, ситуации, явления мы называем одним словом, что у них общее?)

Если дети способны выделить несколько общих признаков, педагог пытается:

- 1) установить иерархию между ними («Что главное, что объединяет все ваши примеры?»),

2) разделить признаки на внешние («Что общее между вашими примерами можно увидеть?») и внутренние («Чего увидеть нельзя?»).

Результат применения конструктивной майевтики фиксируется в виде новых определений содержания обсуждаемого слова.

Используя деструктивную майевтику, педагог с помощью разнообразных вопросов, переноса спонтанных понятий детей в новый контекст, приведения примеров, противоречащих спонтанным понятиям учащихся, экспликации следствий из их познавательных позиций и т.д. приводит детей в «замешательство», «заставляет думать дальше» (А.Ф. Лосев). Учитель выявляет также противоречия внутри отдельных точек зрения, опровергает их. Педагогическое мастерство при использовании деструктивной майевтики заключается в том, чтобы, поразмыслив, дети вынуждены были признать правомочность сомнений, вопросов учителя, факт ограниченности и неполноты собственных спонтанных понятий.

Агон реализуется как диалог (спор или согласование мнений) между носителями несовпадающих (конкурирующих) познавательных позиций относительно способов преодоления философской проблемы. Здесь педагог выполняет контрольную и диспетчерскую функции, фиксирует противоречия между различными позициями, направляет внимание группы на эти противоречия.

В случае интеллектуального тупика или наличия в группе одной точки зрения учитель вступает в общение с детьми, формируя понятную учащимся, но отличающуюся от их собственной точку зрения, познавательную перспективу, приводит новые факты, ставит высказывания детей в иной контекст, разрушающий дефиниции, первоначально данные детьми, что заставляет их осознать и совершенствовать исходную познавательную позицию. При этом он вводит базовую метафору в процесс обсуждения, диалога. Рассуждая вслух, учитель вдруг «совершает открытие», озвучивая свои соображения в виде смутной догадки, неявного, вопросительного предположения. («Ребята, а что если (называет

обсуждаемое слово) похоже на (называет второй агент сравнения)?»)

В совокупности с поясняющим контекстом базовая метафора становится контекстуальной символической метафорой, средством теоретического образного освоения теоретических признаков, средством понимания и познания объективного мира. Обращаясь к спонтанным понятиям детей, совместно с ними педагог ищет новые связи, параллели, аналогии между агентами сравнения. В диалогическом взаимодействии педагога и учащихся осуществляется интерпретация и осмысление этой метафоры.

На четвертом (заключительном) этапе сократического и дидактического диалогов их результаты закрепляются в знаковой форме (проговариваются выводы). Учитель старается, чтобы дети перечислили всю номенклатуру выработанных в группе способов решения поставленных проблем, зафиксировали неразрешенные противоречия. Педагог и дети могут кратко реконструировать весь ход дискуссии, обозначить ее основные пункты. При этом сократический диалог может оставаться незавершённым (дети не приходят к признаваемому всеми за образец выводу). Незавершённость сократического диалога оправдана спецификой обсуждаемой проблематики, наличием в культуре множества самостоятельных, одинаково логически обоснованных парадигм, вероятностных вариантов преодоления проблемы. Незавершенность дискуссии открывает детям возможность самостоятельного осмысления этих задач, сохраняет притягательность проблемы.

В ходе позитивно-манипуляционного диалога дети делают выводы, раскрывающие те или иные признаки полноценных научно-теоретических понятий. Это позволяет педагогу оценить эффективность позитивно-манипуляционного диалога для развития спонтанных понятий, их теоретически-образного компонента.

На заключительном этапе педагог создаёт условия для рефлексии детьми динамики развития их собственных спонтанных понятий. («Что мы знали о (называет об-

суждаемое слово) и что узнали?» «Как мы получили новое знание?»)

Как показал наш опыт, особое значение для успешного проведения учебного диалога имеет правильный выбор базовой метафоры. По-нашему опыту, в 10% случаев базовую метафору способны подсказать педагогу его собеседники-дети. Для стимулирования активности учащихся в указанном направлении мы используем следующий прием: просим детей подумать и сказать, на что похоже слово (приводим обсуждаемое слово). В подавляющем большинстве случаев (90%) педагогу приходится брать на себя функцию субъекта конструирования базовой метафоры.

Базовая метафора должна отвечать важнейшему требованию – быть амбивалентной. Агенты сравнения непременно хорошо знакомы ребенку, «укоренены» в его спонтанном опыте (один из агентов в боль-

шей степени, другой в меньшей). Вместе с тем базовая метафора не просто образ, а «умный образ», не просто представление, а «модельное» представление, отражающее внутренние существенные признаки. По меткому выражению В.В. Рубцова, базовая метафора похожа на сказочное двухголовое животное – тяни-толкая, одна голова которого в субъективной реальности ребёнка, «мире» спонтанных понятий, смыслов, другая в объективной, «мире» научных понятий, значений. С появлением базовой метафоры спонтанные и научные понятия соединяются в сознании ребенка через обсуждаемое слово (ибо оно и слово обыденного языка, используемое ребёнком, и научный термин) и через «умный образ» дети получают средство теоретического образного мышления. Поэтому одним из основных направлений нашей исследовательской работы будет уточнение формы и содержания базовых метафор.

Литература

1. Бахтин М.М. К философии поступка. Философия и социология науки и техники // Ежегодник 1984–1985. М., 1986.
2. Берсенёва Н.И., Дубровская Л.А., Овчинникова И.Г. Ассоциации детей от шести до десяти лет (ассоциативное значение слова в онтогенезе). Пермь, 1995.
3. Блонский П.П. Психология младшего школьника. М.-Воронеж, 1997.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология // Под ред. В.В. Давыдова. М., 1996.
5. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
7. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994.
8. Лосев А.Ф. Знак, символ, миф. М., 1982.
9. Лосев А. Ф., Тахо-Годи А.А. Платон. Аристотель. М., 1993.
10. Марголис А.А. Программа «Философия для детей» // Психологическая наука и образование. 1996. № 1.
11. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972. С. 170–186.
12. Михальская А.К. Русский Сократ. М., 1996.

13. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности // Под ред. В.В. Давыдова, В.В. Рубцова. М., 1995.
14. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. М.–Воронеж, 1996.
15. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957.
16. Современная западная философия: Словарь // Сост. В.С. Малахов, В.П. Филатов. М., 1991.
17. Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками / Под ред. Л.А. Венгера. М., 1996.
18. Телегин М.В. Воспитательный диалог: Образовательная программа для детей старшего дошкольного возраста. М., 2004.
19. Телегин М.В. Теория и практика диалогического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. М., 2006.
20. Чернейко Л.О. Лингво-философский анализ абстрактного имени. М., 1997.
21. Шехтер М.С. Об образных компонентах речевого мышления: Сообщение 1 // Доклад АПН РСФСР. 1959. № 3.
22. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы // Под ред. В. С. Библера. Кемерово, 1993.
23. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. М.–Воронеж, 1995.

Psychological Research on Genesis and Development of Everyday Concepts in Educational Dialogue (First Stage)¹

V.V. Rubtsov,

Ph.D. in Psychology, professor, full member of the Russian Academy of Education, Rector of the MSUPE, director of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education

A.A. Margolis,

Ph.D. in Psychology, first prorector, professor at the Department of Pedagogical Psychology and at the Department of Cultural-Historical Psychology, MSUPE

M.V. Telegin,

Associate professor at the MSUPE

Modern traditional and innovative (including developmental) teaching proceeds from the assumption that spontaneous child concepts must be deliberately eliminated as obstructing the acquisition of «the only true» scientific concepts. The authors disagree with this position and consider spontaneous cognitive and emotional experience of a child the only possible experience in personality-oriented teaching that is a source of theoretic, reflective and creative components development in preschool and early school-age children. The authors put forward a hypothesis on theoretic figurative thinking (thinking by means of «intelligent images» (V.V. Rubtsov), model concepts (L.A. Venger), contextual symbolic metaphors (A.A. Margolis, M.V. Telegin)) as the «zone of proximal development» for spontaneous child concepts. The authors also introduce the readers to psychological models and pedagogical techniques of implementing educational dialogues specific for spontaneous child concepts development.

Keywords: theoretic figurative thinking, scientific concept, spontaneous concept, 'intellectual image', contextual symbolic metaphor, educational dialogue, Socratic dialogue, positive and manipulative dialogue.

References

1. Bahtin M. M. K filosofii postupka. Filosofiya i sociologiya nauki i tehniki // Ezhegodnik 1984–1985. M., 1986.
2. Berseneva N. I., Dubrovskaya L. A., Ovchinnikova I. G. Associacii detei ot shesti do desyati let (associativnoe znachenie slova v ontogeneze). Perm'. 1995.
3. Blonskii P. P. Psihologiya mladshogo shkol'nika. M.–Voronezh, 1997.
4. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya / Pod red. V. V. Davydova. M., 1996.
5. Davydov V. V. Vidy obobsheniya v obuchenii. M., 1972.
6. Davydov V. V. Teoriya razvivayushogo obucheniya. M., 1996.
7. Zinchenko V. P., Morgunov E. B. Chelovek razvivayushiysya. Ocherki rossiiskoi psihologii. M., 1994.
8. Losev A. F. Znak, simbol, mif. M., 1982.

¹This research has been implemented under the support of the Russian Foundation for Basic Research (grant № 06-06-80119).

9. Losev A. F., *Taho-Godi A. A.* Platon. Aristotel'. M., 1993.
10. Margolis A. A. Programma "Filosofiya dlya detei" // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 1996. № 1.
11. Matyushkin A. M. Problemnye situacii v myshlenii i obuchenii. M., 1972.
12. Mihal'skaya A. K. Russkii Sokrat. M., 1996.
13. Razvitiye osnov reflektivnogo myshleniya shkol'nikov v processe uchebnoi deyatel'nosti / Pod red. V. V. Davydova, V. V. Rubcova. M., 1995.
14. Rubcov V. V. Osnovy social'no-geneticheskoi psihologii. M.–Voronezh, 1996.
15. Rubinshtein S. L. Bytie i soznanie. M., 1957.
16. Sovremennaya zapadnaya filosofiya: Slovar' / Sost. V. S. Malahov, V. P. Filatov. M., 1991.
17. Slovo i obraz v reshenii poznavatel'nyh zadach doshkol'nikami / Pod red. L.A. Vengera. M., 1996.
18. Telegin M. V. Vospitatel'nyi dialog: Obrazovatel'naya programma dlya detei starshego doshkol'nogo vozrasta. M., 2004.
19. Telegin M. V. Teoriya i praktika dialogicheskogo vospitaniya detei starshego doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta. M., 2006.
20. Cherneiko L. O. Lingvo-filosofskii analiz abstraktnogo imeni. M., 1997.
21. Shehter M. S. Ob obraznykh komponentakh rechevogo myshleniya: Soobshenie 1 // Doklad. 1959. № 3.
22. Shkola dialoga kul'tur: Idei. Opyt. Problemy / Pod red. V. S. Biblera. Kemerovo, 1993.
23. El'konin D. B. Psihicheskoe razvitiye v detskih vozrastah. M.–Voronezh, 1995.