

Козлова Елена Павловна

ДИАЛОГ СОКРАТА И ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2011/9/23.html

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

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2011. № 9 (52). С. 66-72. ISSN 1993-5552.

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

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2011/9/

© Издательство "Грамота"

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

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

На представленной диаграмме мы видим, что мотивация риска у немцев и русских отличается. Так, наибольший показатель различия установлен по мотиву материального вознаграждения ($t=2,032^{**1}$). Немцы риску ради денег отдают большее предпочтение, в отличие от русских, которые готовы рисковать, прежде всего, ради любви ($t=3,067^{***}$). По мнению многих исследователей в области этнопсихологических особенностей русского народа «...накрепко вошли и постоянно проявляются такие психологические качества, как любовь и сострадание, жертвенность и ответственность, солидарность и взаимная выручка, стойкость в страданиях и отсутствие жесткой регламентации поведения человека» [2]. Что же касается немцев, то их мышление отличается способностью к отвлеченным построениям, глубиной абстрагирования, философской широтой. В известном смысле эта их национально-психологическая особенность явилась следствием ухода от немецкой действительности с ее мелочной ограниченностью, традиционным гнетом строгого порядка и отсутствием стремления познать внутренний мир других людей. Как показывают исследования, с одной стороны, гибкость, сметливость, рациональность мышления в известной мере чужды немцу, а с другой - по умению планировать свои будущие действия немцы превосходят представителей многих других этнических общностей [Там же]. Кроме того, известно также и отношение немцев к труду. Эти данные подтверждают сформировавшееся представление о немцах как о трудолюбивой, работоспособной, дисциплинированной нации, даже, несмотря на то, что большинство участников нашего исследования с рождения проживают в России и никогда не были в Германии.

Таким образом, в результате исследования было установлено, что основными мотивами для совершения рискованного поступка выступают мотивы любви, интереса, избегания неприятностей, а также мотив материального вознаграждения. Существуют различия в мотивации риска у русских и немцев Поволжья. Так, для русских более приоритетен мотив любви, в то время как для немцев оказывается более значимым мотив материального вознаграждения.

Список литературы

1. Аронсон Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2004. С. 174.
2. Крысько В. Г. Этническая психология. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 320 с.
3. Valint M. Thrills and Regressions. L.: Hogarth, 1959.

УДК 37

Елена Павловна Козлова

Католический Люблинский университет им. Иоанна Павла II, Польша

ДИАЛОГ СОКРАТА И ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ[©]

Я знаю только то, что ничего не знаю...

О том, что такое добродетель, я ничего не знаю...

И всё-таки я хочу вместе с тобой поразмыслить и понять, что она такое.

Сократ

Современная педагогика и дидактика не располагает окончательно оформленной системой принципов обучения. В этой области имеется ещё ряд неразработанных проблем.

Совершенно очевидно, что отсутствие удовлетворительного единого основания классификации принципов обучения является одной из серьёзных причин того, что не выработана их система. Отдельные принципы традиционно принято относить то к содержанию, то к методам, то к организации обучения. Некоторые из них относятся не столько к учебной, сколько к воспитательной стороне педагогического процесса. Следовательно, возникает необходимость определения единого основания классификации принципов обучения, охватывающего все стороны учебно-воспитательного процесса, а также все его компоненты. Вместо перечня принципов следовало бы разработать систему принципов обучения. Унификация формулировок отдельных принципов предполагает научное обоснование каждого из них, а также всей системы в целом и более точное определение характера взаимодействия принципов с другими категориями педагогики (цель, содержание, методы и формы организации учебного процесса).

В рамках педагогической теории на сегодняшний день существует ряд исследований, посвящённых проблеме принципов обучения. К такого рода исследованиям могут быть отнесены работы Л. В. Занкова и его

© Козлова Е. П., 2011

¹ Приняты следующие обозначения уровня значимости: *) 0,05; **) 0,01; ***) 0,001.

лаборатории (60-е годы). Им разработаны и сформулированы пять совершенно новых принципов начального обучения.

В качестве своеобразной может быть определена классификация принципов обучения, предложенная В. В. Давыдовым. Он подчёркивает заоснелость традиционных принципов педагогики - принципа преемственности, доступности, сознательности, наглядности и научности - и предлагает их новую трактовку.

Принцип преемственности указывает на связь качественно различного между разными стадиями обучения - от начальной школы до старшей. Момент преемственности может быть отмечен, с одной стороны, между личным опытом, житейскими знаниями дошкольника и, с другой стороны, сформированностью умений учебной деятельности учащихся младших классов. Особое значение при организации обучения в средних классах принадлежит качественному изменению содержания учебных курсов и методов работы над ними, так, например, конструктивность организации процесса обучения может быть обеспечена в том числе посредством применения аксиоматического и исследовательского методов изложения и изучения материала. Кроме того, процесс обучения предполагает учёт возрастных различий между учащимися младших и старших классов, а также «не количественные, а качественные различия между отдельными стадиями преподавания» в их преемственной связи.

Принцип развивающего обучения - это всесторонне раскрытый принцип, посредством которого «можно закономерно управлять темпами и содержанием развития посредством организации обучающих воздействий».

Принцип деятельности, по В. В. Давыдову, противостоит традиционно толкуемому принципу сознательности. Этот принцип указывает на необходимость получения учащимися знаний не в готовом виде, а посредством самостоятельной активности учащихся, на основе которой они «выясняют условия их происхождения» посредством «специфических действий преобразования предметов». При этом в учебной практике учащихся «моделируются и воссоздаются внутренние свойства объекта, они и становятся содержанием понятия».

Принцип предметности противостоит принципу наглядности. Принцип предметности указывает на необходимость манипуляций с предметами с той целью, чтобы «с одной стороны, выявить содержание будущего понятия, с другой, - изобразить это первичное содержание в виде знаковых моделей» (материальных, графических, буквенно-словесных). Традиционный принцип наглядности диктует индуктивный путь изучения материала, связанный с продвижением мысли от частного к общему. Для реализации идеи развивающего обучения необходимо другое. Принцип предметности, по В. В. Давыдову, «фиксирует возможность открытия учащимися всеобщего содержания некоторого понятия как основы для последующего выведения его частных проявлений. Утверждается необходимость перехода от всеобщего к частному» (*выделено мною*).

Следует отметить, что В. В. Давыдов допускает возможность определения ряда других педагогических принципов.

Как видим, В. В. Давыдов к трактовке общедидактических принципов обучения подошёл весьма критично, кроме того, многие из них противоречат его концепции развивающего обучения.

В заключение рассмотрения вопроса общедидактических и психолого-дидактических принципов обучения можно сделать некоторые выводы.

1. Дидактические принципы имеют длинный исторический путь развития. Большинство из них найдены опытным путём и существуют традиционно. В процессе развития педагогической теории и формулирования законов дидактики эти принципы приобретают научное обоснование. Они имеют нормативный характер и способствуют эффективному построению учебного процесса.

2. В процессе развития дидактики в рамках традиционной номенклатуры возможны дополнения, основой которых служит практика педагогов-новаторов. Примером нововведений могут служить такие принципы, как принцип межпредметных связей, бесконфликтности, обратной связи, успеха (В. Ф. Шаталов), художественности (Б. М. Неменский), взаимного обогащения учащихся знаниями (Х. Й. Лийметс, М. Н. Скаткин).

3. Новые концепции обучения вызвали к жизни и новые принципы. Идея развивающего обучения по концепции Л. В. Занкова послужила точкой отсчёта для его системы из пяти принципов. Та же идея в соответствии с концепциями Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова потребовала коренного пересмотра традиционных педагогических принципов. Новые концепции обучения, например, личностно ориентированного, наверняка подвергнут ревизии традиционные принципы и подскажут новые. Именно таким образом происходит совершенствование номенклатуры принципов обучения.

Открытость педагогической системы новшествам, в т.ч. в силу существующих в педагогике проблемных вопросов, предполагает поиск новых путей их разрешения.

Попытка проекции известного в мировой философии метода диалога Сократа на сферу педагогики позволяет получить его основополагающие характеристики и определить педагогический потенциал метода. Педагогическая ценность метода диалога Сократа определяется его ориентированностью на совершенствование сферы коммуникации и формирование индивидуального мировоззрения в рамках ситуации общения.

Основополагающий элемент педагогического процесса составляет именно ситуация общения. Специфика педагогического процесса определяет систему умений и навыков, необходимых для полноценного участия в нём, а также его эффективность. Среди таких умений следует подчеркнуть умения, связанные с процессом научения и учения, прежде всего речь идёт о коммуникативных умениях.

В рамках статьи предпринята попытка описания характеристик диалога - в феноменологической и психологической перспективе. Данные характеристики позволяют нарисовать схему диалога Сократа, указывающую, кроме того, на его основополагающие смысловые компоненты. Диалог Сократа направлен на

личностное развитие его участников, предполагающее развитие навыков общения и формирование мировоззрения личности - посредством самостоятельного мыслительного усилия и поддержки собеседников. Проводя параллель между диалогом Сократа и педагогическим процессом, можно отметить, что определённая выше целевая характеристика диалога Сократа вполне соотносима также с процессом обучения и воспитания. В этой связи рациональным кажется интеграция элементов диалога Сократа в педагогическом процессе с целью усовершенствования методологической составляющей процесса. Предпринятая автором гипотетическая попытка осмысления философского диалога Сократа кажется обоснованной также в перспективе открытого характера системы педагогических принципов.

Определение сущности «сократического» метода предполагает указание на центральную задачу метода, состоящую в обнаружении истины путём беседы, спора, полемики. Именно сократический метод послужил основой идеалистической диалектики.

Под диалектикой понимали в древности искусство, состоящее в поиске истины путём раскрытия противоречий в суждении противника и преодоления этих противоречий. В древности некоторые философы считали, что раскрытие противоречий в мышлении и столкновение противоположных мнений является лучшим средством обнаружения истины [9, с. 23].

Сократ, опираясь на элейскую школу (Зенон) и воззрения софистов (Протагор), впервые отчётливо поставил вопрос о субъективной диалектике, о диалектическом способе мышления. Основные составные части «сократического» метода: «ирония» и «майевтика» - по форме, «индукция» и «определение» - по содержанию. «Сократический» метод - это, прежде всего, метод последовательно и систематически задаваемых вопросов, имеющих своей целью приведение собеседника к противоречию с самим собой, к признанию собственного невежества либо недостаточности своих знаний.

Сократ задавал вопросы в ироничной форме и мотивировал собеседника признанием своего «незнания». Подобный ироничный подход не каждому был по душе. Однако Сократ не ограничивает свою задачу «ироничным» раскрытием противоречий в утверждениях собеседника, но, кроме того, видит своей задачей преодоление этих противоречий с целью определения «истины». «Ирония» и «майевтика» как составные элементы сократического метода взаимно дополняют друг друга и служат основой целостности метода.

Майевтика рассматривалась Сократом как вид повивального искусства, унаследованного им от своей матери, с той только разницей, что Сократ помогал разрешаться от бремени не женщинам, а мужчинам, и рождали они не физическое дитя, а знание. Себе он отводил в этом процессе более чем скромную роль, уверяя всех, что сам он пуст и потому от него никто ничему научиться не может, а каждый производит с его помощью лишь то, чем сам был чреват [Там же, с. 14].

Он говорил, что как бы помогает своим слушателям родиться заново посредством познания «всеобщего» как основы истинной морали. Основная задача «сократического» метода состоит в поиске всеобщих основ нравственности, установлении нравственной основы отдельных, частных добродетелей. Эта задача должна быть разрешена при помощи своеобразной «индукции» и «определения». «Индукция» и «определение» в диалектике Сократа взаимно дополняют друг друга. «Индукция» заключается в отыскании общего в частных добродетелях путём их анализа и сравнения, в то время как «определение» - это прежде всего установление родов и видов, а также их соотношения.

Когда собеседник Вас не понимает, хочется ему втолковать. Однако ограничение своего участия в диалоге к монологическим высказываниям становится причиной неудачного результата диалога. Избегайте монолога - диалог продуктивнее, особенно если Вы умеете использовать метод Сократа. Метод Сократа заключается в том, что свою мысль Вы расчленяете на маленькие звенья, и каждую подаёте в форме вопроса, подразумевающего короткий, простой и заранее предсказуемый ответ. Такая форма диалога может быть обозначена в качестве редуцированного, хорошо организованного диалога с перехватом инициативы. Достоинства такого рода диалога заключаются в следующем: он удерживает внимание собеседника, не даёт отвлечься; если что-то в Вашей логической цепочке для собеседника неубедительно, Вы это вовремя заметите; собеседник приходит к истине сам (хотя и с Вашей помощью).

Надо сказать, что этот метод - вопросно-ответный - был новым в философии времён Сократа. С его помощью возможным становилось изменение обывательских представлений о мире и его устройстве. Форма диалога «вопрос - ответ» использовалась помимо Сократа также другими философами. Так, софисты тоже любили споры, но скорее как процесс, как спор ради спора, спор софистов в конечном итоге становился самоцелью. Сократ же никогда не доходил до пустословия и беспринципности.

В отличие от натурфилософов, вопросы, задаваемые Сократом, касались в основном не природы, не наук и не богов, но человеческого сознания, души, морали и назначения человеческой жизни, политики и эстетики. Сократ был первым, кто обратился к человеку и его сущности. Он пытался выяснить, что есть добро и зло, справедливость и закон, прекрасное согласно философскому мировоззрению. Интерес Сократа принадлежал также вопросам эстетики, затрагивающим сферы философии, искусства и искусствоведения.

Центральными категориями, к которым обращается Сократ, оказываются истина и нравственность. Истина и нравственность для Сократа - понятия, которые близки понятию мудрости. Сократ не делал расхождения, он признавал человека вместе с тем и умным, и моральным, если человек, понимая, что есть прекрасное и красивое, руководствуется этим в своих поступках и, наоборот, зная, что есть морально безобразное, избегает его. Справедливые поступки и вообще все поступки, основанные на добродетели, есть прекрасные и красивые согласно Сократу. Философ был глубоко убеждён в том, что знание о добродетели составляет

достаточное основание благих поступков, незнание же согласно Сократу служит причиной неразумной жизни. Определение Сократом добродетели в качестве основы справедливых и красивых поступков позволяет относить справедливость и всякую другую добродетель к мудрости.

По Сократу, сомнение ведёт к самопознанию, и, как следствие, к пониманию справедливости, права, закона, зла, добра. Сомнение прокладывает путь от субъективного духа (человек) к объективному духу (Бог). Согласно Сократу особое значение имеет познание сущности добродетели. Именно он формулирует вопрос о диалектическом методе мышления. Именно Сократ доказывает тот факт, что истина - это нравственность. А истинная нравственность - это знание того, что есть добро. Тремя главными добродетелями Сократ считал: воздержание (знание о том, как укрощать страсти); храбрость (знание о том, как преодолеть опасность); справедливость (знание о том, как соблюдать законы божественные и человеческие).

Понять метод, согласно которому учил Сократ, много легче, чем определить, чему же он учил. Аспекты сократовской философии практически не представлены в «Апологии», но некоторые проблемы всё же можно выделить.

Сомнение «я знаю только то, что ничего не знаю» должно было, по учению Сократа, привести к самопознанию «познай самого себя». Только таким индивидуалистическим путём, учил он, можно прийти к пониманию справедливости, права, закона, благочестия, добра и зла. Материалисты, изучая природу, пришли к отрицанию божественного разума в мире, софисты подвергли сомнению и осмеяли все прежние взгляды. Согласно Сократу необходимым оказывается обращение к познанию самого себя, человеческого духа и определение в нём основы религии и морали. Таким образом, основной философский вопрос Сократ решает как идеалист: первичным для него является дух сознания, природа же - это нечто вторичное и даже несущественное, не стоящее внимания философа. Сомнение служило Сократу предпосылкой для обращения к собственному «я», к субъективному духу, дальнейший путь которого вёл к объективному духу - к божественному разуму [2, с. 40].

Получив обобщённое феноменологическое представление о протекании классического сократического диалога, картину внешних признаков, описывающих философско-мировоззренческий диалог как форму совместной деятельности людей по постановке и построению вариантов преодоления философско-мировоззренческих проблем, мы можем перейти к построению психологической модели полноценного сократического диалога. В отличие от феноменологической картины, теоретическая модель отражает внутреннее, существенные и необходимые характеристики сократического диалога. Структурно такая модель находится в отношении изоморфизма (подобия) к способу развития классического философского диалога и состоит из трёх основных этапов.

Первый этап - постановка философской проблемы. Философско-мировоззренческая проблема фиксируется в виде вопроса, принятого к обсуждению собеседниками в результате конвенции (договора). Как правило, философский вопрос направляет участников диалога на установление сферы смысла и значения по отношению к тому или иному термину философии, одновременно являющемуся абстрактным словом обывденного языка («добро», «время», «любовь», «красота» и т.д.).

С появлением, принятием собеседниками философского вопроса создаётся философская проблемная ситуация (ФПС). Согласно определению А. М. Матюшкина, «проблемная ситуация характеризует психическое состояние субъекта, возникающее при выполнении задания, требующего открытия нового знания» (Краткий психологический словарь. 1990. С. 293). «Открытие нового знания», преодоление проблемной ситуации обязательно должно «быть значимым для субъекта», «изменить его психическое состояние», «составить микроэтап в развитии».

Итак, психологическим условием возникновения ФПС является невозможность осуществления деятельности в плане простой репродукции. Решение философско-мировоззренческой проблемы предполагает, что участники диалога «совершат открытие» и переживут этот факт эмоционально, обязательно будут продуцировать, создавать новое для себя знание, выходить в гипотетическую сферу, на уровень предельно возможных обобщений.

Второй этап - решение философского вопроса на актуальном уровне развития участников диалога. На этом этапе в сознании каждого из участников диалога актуализируется часть опыта, субъективно связанная с изучаемой проблемой, актуализируются представления, относящиеся к абстрактному слову обывденного языка, появляются психологические предпосылки для перехода от смысловой к знаково-символической форме анализа ситуации. Кроме того, в индивидуальном порядке (внутренний или внешний монолог) происходит обобщение участниками диалога собственных представлений (или других содержаний сознания), субъективно, психологически связанных с обсуждаемой темой. Такое обобщение приводит к выделению признака (признаков), иногда построению иерархии признаков, становящихся основанием для формирования точки зрения, познавательной позиции одного из собеседников [9, с. 22].

Для участников философско-мировоззренческого диалога результат их собственной деятельности на втором этапе выступает как открытие в форме идеи, замысла, гипотезы, «откровения» о возможности разрешения философской проблемы. И как только «открытие» стало реальностью, сама ситуация сократического диалога как деятельности совместной, интерактивной, ставит перед человеком задачу коммуникации - передачи собеседнику новых идей и знаний. Теперь автор гипотезы ищет средства для экстерниоризации своих представлений, мыслей, переживаний, придаёт им вербальную (словесную) форму, выносит в диалогическое пространство, старается сделать достоянием всех. Конструируя вербальные модели преодоления

философско-мировоззренческой проблемы, собеседники создают собственные определения, дефиниции обсуждаемого абстрактного слова. Эти оригинальные определения опосредствуют как совместный процесс философствования, так и философствование каждого познающего субъекта.

Экстериоризация, проговаривание собеседниками собственных познавательных позиций и философско-мировоззренческих представлений, внутреннего опыта, связанного с абстрактными словами обыденного языка, приводит к возникновению особой коммуникативно-знаковой среды, где во внешней, вербальной форме представлена, в зависимости от конкретных условий, одна или несколько несовпадающих точек зрения на способ преодоления философско-мировоззренческой проблемы. Ведущим отличительным признаком второго этапа философско-мировоззренческого диалога оказывается то, что в созданной собеседниками коммуникативно-знаковой среде обязательно наличествует ответ на обсуждаемый вопрос. Философская проблемная ситуация перестаёт существовать для собеседников, найденный ответ их полностью удовлетворяет, не вызывает сомнений. Участники диалога пребывают в наивной уверенности, что решили проблему раз и навсегда, окончательно и бесповоротно.

Третий этап - самый важный, кульминационный этап философско-мировоззренческого диалога - состоит в воссоздании философско-мировоззренческой проблемной ситуации на новом, более сложном диалектическом витке-уровне. Ответ или ответы, появившиеся на втором этапе, подвергаются сомнению, критике, проблематизируются, из абсолютных превращаются всего лишь в версии. Ситуация теряет завершенность, вновь становится диалогически открытой, философско-мировоззренческий диалог обретает новый импульс, получает «второе дыхание».

Как следует из феноменологической характеристики полноценного философско-мировоззренческого диалога, на третьем этапе Сократ пользовался «агоном» и «майевтикой».

«Агон» - метод конфронтационный, выражаясь языком обыденным, агон есть не что иное, как спор, открытое столкновение позиций. Нам кажется, что наиболее адекватным психологическим термином, отражающим сущность явления, в значительной мере совпадающим по своему содержанию с греческим словом «агон» и обыденным словом «спор», является научный термин «социо-когнитивный конфликт», введённый в научный обиход представителем швейцарской школы генетической психологии, последователем Ж. Пиаже - А.-Н. Перре-Клермон. Условием возникновения социо-когнитивного конфликта является существование в одной проблемной области конкурирующих (основанных на не совпадающих признаках) точек зрения относительно способов преодоления философско-мировоззренческой проблемы. Наличие нескольких определенных, вербализированных (высказанных), развёрнутых из различных допущений, оснований, признаков познавательных перспектив с неизбежностью вызывает их сопоставление, координацию, стимулирует размышление.

Социо-когнитивный конфликт не случайно является психологическим термином-эквивалентом обыденному слову «спор». Спор относительно мировоззренческих проблем - это всегда столкновение социального характера. Философско-мировоззренческие представления человека «пристрастны», обусловлены социальной ситуацией развития, средой, референтной сферой субъекта (внутренне, субъективно представленными в каждом человеке людьми, на мнение, оценки которых он ориентируется). Вот почему спор в интересующей нас области - почти неизбежно борьба ценностей, глубинный конфликт «мироощущений», мировосприятий, социальных установок, нравственных выборов. Таким образом, сама возможность организации философско-мировоззренческого диалога вытекает из вполне очевидного факта: люди по-разному оценивают окружающий мир и своё место в нём.

Другой ипостасью философско-мировоззренческого диалога, происходящего в форме агона, может быть конфликт когнитивный (познавательный). Нет собеседников, находящихся на одном уровне анализа проблемы. Знания, опыт, способы рассуждения, мыслительные приёмы и операции, стоящие за той или иной точкой зрения, разнятся. Познавательный (когнитивный) конфликт обязательно имеет своей причиной неполное понимание, возникающее между более сведущим и менее осведомлённым, менее и более опытным. По аналогии с социальным конфликтом мы можем сказать, что возможность организации философско-мировоззренческого диалога в форме агона вытекает из не менее тривиального факта - люди по-разному (на разном уровне сложности) понимают окружающий мир и своё место в нём [Там же, с. 44].

Конечно, в реальной ситуации общения почти нельзя встретить агон, спор как исключительно социальный или только когнитивный конфликт. Разделительная линия между социальной и когнитивной составляющими спора весьма условна.

Сократический диалог, осуществляющийся как агон, спор, в подавляющем большинстве случаев можно классифицировать именно как социо-когнитивный конфликт между собеседниками, имеющими разные точки зрения на способ преодоления философско-мировоззренческой проблемы. Участники такого диалога-спора знакомятся с содержанием конкурирующих познавательных позиций, распределяют и присваивают мнения оппонентов, интериоризируют сам процесс согласования противоречащих точек зрения, вместе устанавливая значение и расширяют сферу смысла обсуждаемого термина.

Дав психологическую характеристику агона как социо-когнитивного конфликта, перейдём к анализу другого метода (точнее, совокупности методов) организации сократического диалога - майевтики. Напомним, что феноменологический анализ сократического диалога выявил два основных вида майевтики: майевтику деструктивную (*elenchos* - «привести в замешательство»; «посеять сомнение») и майевтику конструктивную. Логика реализации деструктивной майевтики жёстко задает следующий психологический алгоритм

организации взаимодействия с собеседником на третьем этапе сократического диалога. Как только собеседник преодолел философско-мировоззренческую проблему, экстерниоризировал собственные представления, идеи, высказал их, дал ответ на обсуждаемый вопрос и потерял стимул к дальнейшему размышлению - необходимо сделать для собеседника очевидными неполноту, незавершённость, относительность его позиции. Конкретные формы деструктивной майевтики могут быть самыми разными: приведение примера, явно опровергающего точку зрения собеседника; изменение ракурса анализа проблемной ситуации; создание такого контекста, в котором собеседник сам способен фиксировать внутренние противоречия своей позиции; направление внимания собеседника на противоречие его позиции реальным фактам; смена метафизического подхода к решению проблемы на диалектический и т.д.

Иными словами, действуя согласно логике деструктивной майевтики, ведущий (организатор философско-мировоззренческого диалога) сознательно или любой из участников беседы спонтанно, интуитивно приходит к выводу о необходимости: понять точку зрения собеседника, занять рефлексивную позицию по отношению к мнению собеседника, попытаться восстановить, реконструировать личностные основания (установки, принципы, иерархию мотивов, мироощущение, мировосприятие и т.д.) и способы размышления, рассуждения (мыслительные действия, операции, сам процесс мышления, ход мыслей), которые привели оппонента к формированию и формулированию своей версии преодоления философско-мировоззренческой проблемы; критически проанализировать точку зрения собеседника. Важное значение принадлежит определению слабых моментов в предлагаемых отдельными собеседниками способах разрешения философской проблемы, их ограниченности и противоречивости, а также разработке аргументации, апеллируя к которой, можно поколебать уверенность собеседника в абсолютной истинности его позиции или опровергнуть точку зрения собеседника. Важную роль играет также поиск оптимальной формы трансляции аргументов собеседнику (критерием отбора таковых является способность оппонента воспринять эти доводы).

Правильное отношение к собеседнику предполагает способность оказать собеседнику помощь в выражении им рефлексивной позиции по отношению к собственной точке зрения, к своему опыту, к себе самому. Главное, что собеседник приобретает качественно своеобразную, новую возможность: увидеть проблему и предложенное им самим решение в пристрастном отражении, данном другим человеком, глазами другого, сквозь призму его опыта.

Результат применения деструктивной майевтики - воссоздание философско-мировоззренческой проблемной ситуации, мотивации к дальнейшему размышлению, понимание собеседником оснований собственной точки зрения, формирование способности к рефлексии. Использование агона и деструктивной майевтики приводит к практически тождественным результатам, но тем не менее оба метода организации сократического диалога обладают собственной спецификой: агон предполагает создание нескольких развёрнутых, автономных точек зрения в области одной философско-мировоззренческой проблемы; для деструктивной майевтики предметом совершенствования является высказанное мнение одного из собеседников, а средством - создание человеком, применяющим деструктивную майевтику, проблематизирующего контекста для точки зрения собеседника. При этом позиция самого субъекта деструктивной майевтики чаще всего лишь подразумевается, дана имплицитно (в скрытом виде, не явно), не раскрывается до конца, не формулируется точно.

Задавая вопросы, не соглашаясь с высказанным мнением, критикуя его, субъект деструктивной майевтики как бы «ни на чём не настаивает», «ничего не предлагает взамен», способен менять направления критики вплоть до взаимоисключающих.

Лишённым конфликтного потенциала и более простым, нежели методы агона и деструктивной майевтики, нам представляется такой способ организации сократического диалога, как конструктивная, положительная майевтика. Суть положительной майевтики двойственна, амбивалентна. Положительная майевтика непосредственно связана с диалектическим подходом к анализу вариантов преодоления философской проблемы, созданных на актуальном уровне развития участников сократического диалога. Если на втором этапе сократического диалога собеседник мог создать только «локальную», «частную», «узкую», «конкретную», со ссылками на отдельные примеры точку зрения, то положительная майевтика применялась в индуктивной форме. Не опровергая мнения собеседника, Сократ задавал вопросы, выводящие собеседника «за границы непосредственного опыта», требующие движения от конкретного к абстрактному, «возведения частного к общему», «восхождения от вида к роду», предельно возможного обобщения конкретных примеров, представлений, явлений и т.д. [Там же, с. 59].

Прямо противоположную логику действий организатора диалога можно назвать дедуктивной положительной майевтикой. В случае, когда на втором этапе сократического диалога собеседник приходит к слишком «общему», «сложному», «оторванному от практики», «запутанному» определению содержания абстрактного слова обыденного языка, ведущий задает вопросы, требующие от собеседника аналитического подхода к своему мнению, перехода от рода к видам и разновидностям, разделения на более элементарные части и единицы.

Список литературы

1. Бескина Р. М., Виноградова М. Д. Идеи А. С. Макаренко сегодня // Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология». М.: Знание, 1988. № 10.
2. Диалоги / пер. с древнегреч.; сост., ред. и авт. вступит. статьи А. Ф. Лосев; авт. примеч. А. А. Тахо-Годи. М.: Мысль, 1998.
3. Лосев А. Ф., Тахо-Годи А. А. Платон. Аристотель. М., 1993.

4. **Марголис А. А.** Программа «Философия для детей» // Психологическая наука и образование. 1996. № 1.
5. **Платон.** Диалоги. М.: Мысль, 1998.
6. **Телегин М. В.** Воспитательный диалог как средство социализации детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов // Начальная школа плюс До и После. 2002. № 12.
7. **Телегин М. В.** Воспитательный диалог: образовательная программа для детей старшего дошкольного возраста. М.: МГППУ, 2004.
8. **Телегин М. В.** Сократический диалог в арсенале руководителя: креативно, действенно, эффективно // Психология для руководителя. 2008. № 6.
9. **Телегин М. В.** Теория и практика диалогического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. М.: МГППУ, 2006.
10. **Толстой Л. Н.** Воспитание в свободе: избранные педагогические статьи. М.: Издательский дом «Карпуз», 2005.

УДК 37

Николай Львович Куров

Государственный музыкально-педагогический институт им. М. М. Ипполитова-Иванова, г. Москва

**ЛЮДМИЛА АНАТОЛЬЕВНА ТАРАСОВА - ОСНОВОПОЛОЖНИК
МУЗЫКАЛЬНОГО КРАЕВЕДЕНИЯ ТВЕРСКОЙ ОБЛАСТИ[®]**

3 ноября 2010 года после продолжительной болезни в возрасте 50 лет скончалась доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшего профессионального образования РФ, академик Международной академии наук педагогического образования, член Московского музыкального общества, талантливый ученый в области музыкального краеведения, музыкальной педагогики и психологии Людмила Анатольевна Тарасова. Это большая потеря для науки и музыкальной педагогики.

Л. А. Тарасова впервые с системных позиций в музыкальной педагогике и в музыковедении обосновала музыкальное краеведение как новую область научного исследования, его историографию и источниковедение, методологическую базу.

Исследования, проведенные Л. А. Тарасовой, показали, что каждый регион имеет свои исторические, культурные, музыкальные традиции, обладает социально-экономическими, природно-географическими и прочими особенностями. Поэтому возникла необходимость выдвижения и обоснования новых принципов учета национально-региональных особенностей в музыкальном образовании.

Л. А. Тарасовой показано, что применение комплексного интегративного принципа учета национально-региональных особенностей в музыкальном образовании способствует переходу от унитарной к новой модели музыкального образования. Этот принцип позволяет учитывать всю совокупность особенностей региона - культурных, социально-исторических, географических, экономических, демографических, национальных, этнографических, языковых и др.

Сущность краеведческого принципа, согласно разработке Л. А. Тарасовой, заключается в использовании в учебном процессе по музыкальной культуре родного края материала, являющегося частью музыкальной культуры.

Впервые в музыкальной практике Л. А. Тарасовой была разработана теория и практика преподавания музыкального краеведения в школе, училище и вузе.

Проведенный ею теоретический анализ позволил выявить научно-теоретические, педагогические основы школьного музыкального краеведения, его функции, формы, методы, условия успешности применения в практике.

Была значительно обогащена методика внеклассной музыкальной работы в результате разработки содержания, форм и методов применения музыкально-краеведческого материала на внеклассных занятиях с учащимися, а также обоснована методика сбора материала по музыкальной культуре родного края. В связи со спецификой музыкально-краеведческого материала, заключающегося в его локальной закреплённости, были предложены формы работы - создание школьных музыкальных музеев, организация экскурсий, фольклорных экспедиций по родному краю, а также методов реконструкции музыкально-исторических событий и объектов края.

В ходе поискового теоретико-экспериментального исследования Л. А. Тарасовой предложена и разработана модель музыкально-краеведческой деятельности и подготовки специалиста (учитель музыки с новой дополнительной квалификацией и специализацией - «Музыкант-краевед» - учитель музыки с включенным в содержание специальной подготовки национально-региональным компонентом). В этой связи выполнены дополнения к квалификационной характеристике, паспорт новой квалификации с приложением программ курсов, а также учебно-методический комплекс по музыкальному краеведению (планы, программы, учебные пособия, методические материалы, хрестоматия и др.).