

## ФОРМИРОВАНИЕ АБСТРАКТНОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА

---

**Аннотация:** Статья посвящена анализу смены принципов дидактики, соответствующих современному этапу культуры «информационного общества» с его IT и требуемыми для их освоения форматами обучения и стратегиями образования. Основываясь на идее «пост-неклассической рациональности» и апеллируя к современной эпистемологии, новый подход оказывается во многом изоморфен принципам «классической» рациональности. Это подтверждает изучение фундаментальных отличий поведения одаренных в той сфере деятельности, которая соответствует их интересам. Как следствие, утверждение об изначальной несовместимости «линейного мышления» и «образного мышления» оказывается поставленным под сомнение; а требование формирования абстрактного мышления у одаренных – условием становления их творческой состоятельности.

**Ключевые слова.** Философия культуры, философия образования, абстрактное мышление у одаренных, постнеклассическая дидактика.

---

Сегодня «классический» теоретико-методологический подход, противопоставляющий чувственность и абстрактное мышление как две принципиально различные ступени познания, связанные лишь условной связью, уступает место эпистемологии, настолько расширившей понимание рациональности, что приходится говорить даже не о «новой рациональности», а о «пост-неклассической науке» [7, с. 249 – 295]. Новый подход позволяет не только соединить разнородное (чувство и мысль), но и корректировать выводы, полученные путем строгого логического вывода путем апелляции не только к опытной верификации, но также к таким неожиданным способам «обоснования», как здравый смысл, вненаучное знание и т.п. «Неклассическая рациональность» таким образом в своем «постнеклассическом» варианте предполагает высокую степень рефлексивности по поводу своих оснований. Это, в свою очередь, ставит задачу формирования новых дидактических принципов и подходов, создающих условия обучения и образования, соответствующие новым задачам информационного общества и сопутствующих ему социокультурных изменений. «Постнеклассическая дидактика», таким образом, - это такая теория методов обучения, которая основана на аксиологических принципах современного этапа общественного развития.

Фактически принципы «новой дидактики» закреплены во многих странах на уровне образовательных стандартов, соответствующих системам

---

<sup>1</sup> silvari@mail.ru

начального, среднего и высшего профессионального образования. В современной России наблюдается активное внедрение новых эпистемологических оснований в практику образования и обучения, что, по мысли авторов реформ, должно привести к улучшению адаптивности выпускника образовательного учреждения, повышению его профессионализма и состоятельности на рынке труда[2, с.27-32]. Так, при составлении задач для тестовых выпускных экзаменов в школе (ГИА, ЕГЭ и другие, - предполагается, что в ближайшее время данная система затронет также начальную школу) сегодня предлагаются условия, позволяющие «прикинуть» на уровне здравого смысла «возможные» и «невозможные» значения ответов. Также предлагается обосновать ответ, что в данном случае не получится без знания соответствующей сферы практической деятельности (плата за электроэнергию, покупка партии товара в магазине, логистические операции и т.д.). Не вызывает сомнения, что реализация подобных методологических идей призвана в полной мере развивать у обучаемых необходимые социальные навыки. Что на деле способствует полноценному включению личности в социум без дополнительных стрессов, связанных с «отрывом» от по-своему самодостаточной (и потому несколько замкнутой) образовательной среды, - иногда к тому же склонной в большей степени воспроизводить саму себя, нежели продуцировать грамотных специалистов, годных к деятельности в различных областях производства и услуг.

Вместе с тем не вызывает сомнения, что исключительно прагматическая ориентация – не единственное следствие той эпистемологической «перенастройки», которая произошла в современной культуре и продолжает охватывать все более широкие круги населения различных стран. **С одной стороны**, «реабилитация» чувственности – ответ на сильное (а иногда – и очень агрессивное) сопротивление, которое встречает классическая европейская школьная система, а тем более - ее осовремененные трансформации, со стороны традиционных обществ. Примером может служить Южная Америка, где преподавание поурочно-классовым методом «местами» вызывает у коренного населения протесты, доходящие до вооруженного противостояния «захватническим попыткам белого человека учить наших детей по-своему». Предметом агрессивных выпадов такого рода становятся здания, дидактические материалы, а также персонально учителя. Нативные этнонациональные способы обучения в таких регионах построены на ритуальных практиках, постепенно включающих детей и юношей в систему воспроизведения мифологических матриц. В подобных ритуалах задействованы в равной мере ум и чувства, что позволяет привлечь к анализу тот обширный пласт исследований «первобытного мышления», который был наработан наукой 20 в. **С другой стороны**, переориентация образовательных методов и методик в рамках самой «культуры белого человека» явно происходит сегодня по азимуту мифологизации сознания, опирающейся преимущественно на визуальные методы обучения, отказ от взаимного подкрепления аудио-визуальной и кинестетической способностями восприятия в ходе создания «линейного» текстового конспекта и т.д. Новые

нелинейные методы обучения требуют, как известно, дорогостоящего оборудования (интерактивные доски, например) и новых дидактических разработок, позволяющих учителю быстро ориентироваться в «неклассической» образовательной среде и релевантно использовать уместные здесь методики. «Образное мышление», равно как и требование «мгновенной визуализации», считаются при таком подходе одновременно *исходным пунктом* и оптимальным *результатом* образовательных стратегий и обучающих методик, что, с точки зрения авторов престижных образовательных программ (например, с сфере обучения эффективному менеджменту) является показателем высокой степени профессиональной состоятельности выпускника. Налицо противоречие, однако постнеклассическое знание вообще довольно спокойно относится к противоречию в структуре познавательного акта, по-гегельянски считая его источником развития знания и даже более того – его неизбежным спутником.

Акт первичной дифференциации, разбивающийся на пространственные аналогии и лишь затем проецирующий их на внутреннее переживание – время, согласно трактовке В.И. Молчановым идей феноменологии позволяет проследить исходные теоретические установки, стоящие «за» дидактическим «переключением» последнего времени[5]. Однако переход от «времени» к «пространству», состоявшийся в рамках современной феноменологии не вполне состоятелен для постметафизического мышления М. Хайдеггера[8]; да и для линейного абстрактного мышления, которое до сих пор служило основой и одновременно базовым «средством» передачи информации в процессе обучения «классического» типа этот теоретический фундамент вряд ли подойдет. При этом линейное мышление, если говорить об основных его особенностях, строится на таком понимании рациональности, которое требует 1) ответственного самостоятельного членения «целого» на отражающие отдельные его аспекты условные «части» и 2) последовательного соединения этих частей в новом синтезе знакового целого. Подобный подход представлен, в частности, в истолковании смысла слова «логос», ставшего символом понимания рациональности линейного (пост-мифологического) типа [1, с.18]. Логос как «число» и «внятная речь» соответствует численному (по сути, структурному) пониманию вещи. В то же время, это – «закон», «разум», и «отчет», - что позволяет говорить также о рефлексивной составляющей линейной рациональности и ее отнесенности тем не менее к некоторой неконструируемой действительности («смысл»).

Итак, мышление линейное и мышление не-линейное, логос и «миф» (еще один возможный аналог «первобытного мышления» и мышления не-линейного); классическая и постнеклассическая рациональность: вот те понятия, которые позволяют уточнить и операционализировать упомянутый выше эпистемологический поворот современного знания, оказавший влияние на перестройку образовательных моделей и обучающих методик посредством смены дидактических установок и принципов. Если же говорить об *обучении одаренных*, то стоит выделить специфический ракурс «проблемы визуализации дидактических приемов» - если можно таким образом кратко обозначить

поднятую здесь дискуссионную тему, - изоморфизм линейного и нелинейного подходов к мышлению, который может заставить серьезно пересмотреть некоторые из объявленных ранее незыблемыми принципов современной «новой дидактики». А именно, изучение поведения одаренных в их творческих проявлениях [9, с.185-194] позволяет предположить, что линейное мышление и мышление «первобытное» - два типа решения задачи понимания, которые могут дополнять друг друга. Но только - при очень большом объеме внимания, которое человек может уделять одновременно (иными словами, требует «высокого» интеллекта). Обратимся к анализу основных трактовок «первобытного мышления», рассматривающих его как противостоящее «линейному мышлению».

К. Леви-Стросс, выделяя само понятие «первобытное мышление», подчеркивал необходимость «терпеливого рассмотрения» сходных и несходных способов отражения мира в «идеологиях» различных обществ [4, с.338]. Мир, о котором идет речь, отражен по существу в некоторых «универсалиях». Такие универсалии не работают вне апелляции к «смыслу», хотя сам «смысл» остается отчасти загадкой и не подлежит прямому указанию. Зато прямому указанию подлежит «вещь». Поэтому принцип конкретности, о котором, собственно, и идет речь в данном случае, не противоречит требованию осмысленности: мышление, парадоксально отождествляя слово (знак) и вещь (реальность) не может не «продуцировать» фикцию (?) - некий субстрат-посредник, вбирающий в себя и то, и другое, и вещь, и ее знак.

В самом деле, «действительность» для «первобытного мышления» явно шире, чем видимый мир, «вещи». Мир «невидимый» для него не менее (а иногда и более) действителен. Но можно ли отнести это только на счет страха, фантазии и прочих чувственных способностей индивида, - или же можно предположить, что основанием заключения о существовании *важного*, хотя и недоступного визуализации мира, послужило все-таки какое-то знание? Вряд ли такое предположение является необоснованным. Тем более, что любая закономерность, как и любой процесс, – не вещь. И потому не может быть визуализирована прямым образом – то есть воспринята чувственным образом в единстве непосредственного переживания. И может быть, не так уж неправ был О. Конт, когда требовал от позитивного знания описаний, а не объяснений, - и в то же время полагал, что персонифицированные объяснения, наряду с «пустыми» метафизическими абстракциями, послужили тем *исходным знанием*, на платформе которого и развилась «настоящая» наука? Может быть, не так уж однозначно утверждение Демокрита (и Платона) о «незаконнорожденности» чувственного знания? Ответы на этот вопрос, данные русской философией серебряного века (В.В. Розановым, Д.С. Мережковским, Н.А. Бердяевым и др.) могли бы лечь в основу отдельного большого исследования. Но и так понятно, что уместно поставить вопрос о типологическом сходстве, существующем между абстрактным мышлением современного линейного типа и тем «синхронным» мифологическим его аналогом, который получил название «первобытного мышления». При этом «следы» присутствия последнего в современно культуре видны, прежде всего,

в художественных текстах [10; 6, с. 39-47], поэтому еще один синоним «нелинейного мышления» - «образное мышление»; а также – в способе мышления одаренных, где творческая компонента явно требует высокой скорости чувственного «схватывания», совмещенного со способностью развернутого линейного мышления. Поэтому принятое в современной постнеклассической дидактике противопоставление «эмоционалов» и «интеллектуалов», «правополушарных» и «левополушарных» индивидуумов, может быть скорректировано путем обращения к реальности проявления творческих способностей уровня «одаренность». Представляется, имеет определенный эвристический смысл нарушить правила и рассмотреть «узкопрофильную» специализацию одаренных как *неразвитую гениальность*, спасовавшую перед обстоятельствами, не позволившими раскрыть способности в более «объемном» их проявлении в следующей фазе по шкале творческих проявлений личности. В философском ключе подобная гипотеза позволяет предположить, что развитие мышления – не помеха раскрытию одаренности в «эмоциональных» областях творческой деятельности, например таких, как музыкальное исполнительство, поэзия или изобразительное искусство.

Как минимум, из этого следует вывод о перспективности методик, базирующихся на дидактических приемах, способствующих развитию в процессе обучения абстрактного мышления у представителей этих сфер творческой деятельности. Навыки рефлексивности, наряду с творческим освоением философии и логики, позволяют увидеть «поэзию смысла». Причем, что очень важно, - не в качестве некоей «идеологии», навязывающей те или иные стандарты понимания как «единственно правильные» или «единственно возможные». Но напротив – предлагающие творчески одаренной личности раскрыть целостный потенциал своего сознания, исходно и в конечном итоге единого в проявлениях чувственного и абстрактного пласта познания как преодоления границ. Гегелевский принцип восхождения от конкретного к абстрактному, так сильно раздражавший К. Леви-Строса, таким образом, следует читать в той традиции, которая его сформировала. А именно: «восхождения от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному» [3, с.172-210]. Опора постнеклассической дидактики на эту стратегию позволит сбалансировать ее стратегию, значительно снизив «расход» на те неудачи в обучении одаренных, которые связаны с «нераскрытием» потенциала отношения к смыслу, без которого человек становится испорченным «инструментом в руках бога».

#### Литература:

- Аверинцев С.С. Античная риторика и судьбы античного рационализма ?/ С.С. Аверинцев // Образ античности. СПб.: “Азбука-классика”, 2004. – 480 с. – С.7-30.
- Глаголев В.С. Стратегия непрерывного образования в российских вузах: подводные камни / Актуальные проблемы модернизации высшей школы. Материалы Международной научно-практической конференции (6-7 февраля 2014 г.) / СГУПС, НТИ - филиал МГУДТ. - Новосибирск: Изд-во СГУПСа, 2014. - 394 с. - С.27-32.
- Ильенков Э.В. Понимание абстрактного и конкретного в диалектике и формальной

логике

- Диалектика и логика. Формы мышления. □Москва, 1962, с. 172-210.
- Леви-Стросс К. Структурализм и экология / Леви-Стросс К. Первобытное мышление. М.: Республика, 1994. – 384 с.
- Молчанов В.И. Время и сознание: критика феноменологической философии. // □Исследования по феноменологии сознания. М., 2007. – 354 с.
- Силантьева М.В. пространственно-временной континуум в синхронных контекстах современных (художественных) практик: возвращение архаики? / М.В. Силантьева // Синхрония и модели смыслополагания в современной эстетике 2012. С. 39-47.
- Степин В.С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения (опубликовано в кн.: Постнеклассика: философия, наука, культура. СПб.: Издательский дом «Мирь», 2009. С.249 – 295.
- Фалев Е.В. Проблематизация времени в феноменологии Э. Гуссерля и раннего Хайдеггера. Электронный ресурс: <http://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0> (дата обращения 18.05.2016).
- MACHŮ, Eva. Causes and Consequences of Labelling Gifted Pupils at Selected Elementary Schools. The New Educational Review, 2013, Vol.31, No 1., p.185 - 194.
- Uzelac, M.: Postklasična estetika, Viša škola za obrazovanje vaspitača u Vršcu, Vršac .2006, str. 192.

**M. Silantieva**

/MGIMO/

Moscow

#### **FORMATION OF ABSTRACT THINKING AS A DIDACTIC CHALLENGE**

**Abstract:** This article analyzes the change of didactics principles relevant to the modern stage of culture of "Information Society" with its IT and required for their development trainings and education strategies. Based on the idea of "post-non-classical rationality" and appealing to modern epistemology, a new approach is largely isomorphic to the principles of "classical" rationality. This study confirms the fundamental differences between the behavior of the gifted in the sphere of activities that correspond to their interests. As a consequence, the original statement about the incompatibility of "linear thinking" and "creative thinking" is put into question, and the demand for the formation of abstract thinking of the gifted is a condition of formation of creative consistency.

**Keywords:** The philosophy of culture, philosophy of education, abstract thinking of the gifted, postnonclassical didactics.