Проблемная лекция и эвристическая беседа в курсе психологии

Эвристическая беседа является той разновидностью проблемной лекции, которая позволяет наиболее полно продемонстрировать различные аспекты управления процессом формирования у студентов всех структурных компонентов анализа и решения проблемы. **Диалогизация проблемной ситуации в эвристической беседе** - это своеобразный прием, рассчитанный на перестройку внутреннего плана действия, образа мышления и личностной позиции субъекта мышления. Можно сказать, что эвристическая беседа - это прием конструирования определенного образа мыслей путем преобразования точек зрения индивида в условиях совместного исследования проблемы.

Эвристическая беседа требует от преподавателя импровизационных умений, которые основываются на свободном владении различными аспектами и уровнями решения проблемы, с одной стороны, и способами построения диалога, формами взаимодействия с аудиторией на всех этапах решения проблемы - с другой.

Прежде всего возникает вопрос о месте проблемной лекции в форме эвристической беседы в системе курса лекций. Конечно, далеко не каждая лекция должна быть вовне развернутым диалогом, чаще всего [79] проблемные лекции монологичны и преподаватель включает разные "голоса" имплицитно, не вынося их за рамки монологики. Но там, где, исходя из задач курса, преподаватель вводит принципиальные, значимые в последующем анализе содержания всего курса подходы к решению центральных проблем, эвристическая беседа не только уместна. В этом случае она необходима для создания особой интеллектуальной ситуации, особого прецедента - размышления студентов над основами собственного понимания предмета изучения, так или иначе уже достигнутого в результате предшествующей работы. Поэтому чаще всего собственно эвристической беседе предшествует проблемная лекция - монолог, в котором преподаватель вводит слушателей в проблему, намечает возможные подходы к ее анализу на материале сопоставления различных факторов и теорий и знакомит с некоторыми условиями и прецедентами ее решения, создавая тем самым почву для последующей проблематизации внешнего диалога.

Специально подчеркнем, что методический смысл введения эвристической беседы заключается в достижении особой дидактической цели, а именно в том, чтобы повернуть студентов к новой рефлексивной позиции по отношению к собственным способам осмысления знания в учебном предмете. Следовательно, центральное место в этой форме организации лекции отводится не контролю за мерой усвоения знаний, не проверке того, что может воспроизвести студент, а совсем другой задаче, хотя так же, как и контроль, требующей для решения обратной связи. Но в данном случае обратная связь лектора с аудиторией будет нести не санкции и оценки меры усвоения, меры согласия аудитории с положениями и позицией лектора. Она должна максимально способствовать актуализации разных позиций и точек зрения, разных подходов к пониманию и решению проблемы. Только на основе этого рода информации, добытой в диалоге с аудиторией, лектор сможет адресоваться к явным и неявным для самих студентов допущениям и позициям и в диалоге с носителями разных позиций достигнет сопоставления подходов, поможет осознать иные возможности решения, добиться того "схватывания" проблемы, которое откроет путь к новым способам ее решения.

Это различие функции обратной связи, дифференциацию функции санкционирующей, оценивающей и функции регулирующей, побуждающей, необходимо учитывать при конструировании эвристической беседы как особой формы занятия, имеющего специфические дидактические цели. Эвристическая беседа, подчиненная целям проверки и оценки знаний студентов, не достигнет той цели, о которой говорилось выше, - формирования у студента новой метакогнитивной позиции. Развивающая роль эвристической беседы в этом случае будет утрачена. [80]

Если иметь в виду не контрольно-санкционирующую, а преобразующую сознание функцию диалога в форме эвристической беседы, следует специально выделять задачи программирования диалога как особого рода "развивающей обратной связи". Психологическую и методическую специфику эвристической беседы как средства перестройки уровня рефлексии познавательной деятельности студента, а не как средства опроса необходимо четко осознавать при организации безмашинного диалога преподавателя со студентами и в особенности при программировании "диалога" студента с машиной в ситуации автоматизированного обучения.

**Фрагменты проблемной лекции с элементами эвристической беседы.** Рассмотрим фрагменты стенограммы проблемной лекции с использованием приемов эвристической беседы.

*Тема лекции:*"Развитие ранних форм памяти у дошкольников" в курсе возрастной и педагогической психологии. С некоторыми купюрами приведена запись двух проблемных лекций по этой теме (первой -монологической, второй - эвристического диалога) с тем, чтобы проиллюстрировать требования к организации эвристической беседы.

*План лекции (СНОСКА: В приведенном ниже тексте лекции рассмотрены лишь первые четыре пункта)*

1.        Формирование представления о ранних формах памяти в детской психологии начала XX века.

2.        Проблема раннего онтогенеза памяти.

3.        Специфика методов исследования ранних форм памяти, основные принципы их исследования, конкретная методика исследования.

4.        Условия формирования, феномены ранних форм памяти и стадии развития.

5.        Структура непроизвольных ранних форм памяти.

6.        Функции ранних форм памяти.

7.        Задачи для самостоятельного изучения.

\*\*\*

Проблема онтогенеза памяти и ее ранних форм прямо связана с теми вопросами, которые будут нас непосредственно интересовать с точки зрения возможности управления ситуацией, обеспечивающей развитие памяти ребенка. Мы должны разобраться в онтогенезе настолько, чтобы расширить представление о путях управления различными генетическими формами памяти в условиях современного обучения.

Однако этот вопрос не так прост. Казалось бы, на первый взгляд, есть много описаний онтогенеза памяти, которые предпринимали разные исследователи. Начнем с того, что вообще интерес к онтогенезу [81] возник на базе общебиологического эволюционного подхода к развитию. В XX веке он уже был связан с пониманием того обстоятельства, что психические функции человека исторически изменчивы. И, следовательно, исторически обусловлены и особенности онтогенеза. Однако первые исследования онтогенеза памяти не пошли в направлении анализа того, что определяет особенности, свойственные разным этапам развития памяти ребенка. Они скорее занимались неким увековечиванием, фиксацией процессов и процедур, которые в качестве феноменов выделялись при наблюдении детского развития. Например, то описание, которое оставил В. Штерн на основе достаточно тщательных и очень основательных по длительности клинических наблюдений за развитием психики ребенка в целом и за развитием памяти, начиная с раннего детства.

В. Штерн дает представление об особенностях и периодах возникновения памяти у ребенка в ходе индивидуального развития, но совсем не затрагивает вопроса о природе и механизмах их появления, об изменчивости тех форм, тех этапов, которые им выявлены. Но, тем не менее, уже такое детальное рассмотрение процессов памяти у детей показало прежде всего ту особенность онтогенеза, с которой последующие исследователи так или иначе пытались совладать. Эта особенность заключается в том, что в раннем детстве возникают некие образования бессознательной памяти, которые имеют определенное значение во всей последующей жизни индивида. С одной стороны, они - неосознаваемая основа функционирования всего поведения ребенка, с другой - эти образования отличаются определенной ригидностью, консервативностью, прочностью.

Противоречивость этих свойств памяти ребенка и стала в последующем одной из тех эмпирически возникающих проблем, над которыми задумывались многие исследователи... Можно считать, что в связи с этими особенностями впервые была осознана и сама проблема ранних форм памяти ребенка. Эти ранние образования памяти, являясь бессознательными и обладая особой прочностью, вместе с тем не воспроизводятся взрослым на уровне его сознательной психики. И тем не менее они живут в поведении человека. Именно этот аспект проблемы был ранее всего выделен.

Возникло некоторое несоответствие с духом той психологии, которая развивалась на протяжении предыдущего столетия и утверждала примат сознательных образований. Вместе с тем феномены ранней памяти ребенка показали, что в жизни человека, в ходе образования его опыта существует масса таких психических форм, которые, не осознаваясь, все же выполняют очень важную функцию во всем поведении. Таким образом, проблема ранних форм памяти ребенка в основном была [82] осознана и решалась в одном аспекте - в связи с попытками уяснить, что же такое эти ранние новообразования памяти, что же это за специфические особенности психики, которые, определяя во многом поведение взрослого, вместе с тем сохраняют свою автономность, оставаясь не осознанными ни ребенком, ни окружающими?..

Помимо описаний, оставленных В. Штерном, вкратце рассмотрим еще несколько попыток описания процесса развития памяти. Но прежде необходимо подчеркнуть один момент, интересный для анализа проблемы ранних форм памяти, который можно выделить уже в этой описательной картине Штерна. Интересно то, что, характеризуя развитие памяти, он отметил не только последовательность появления процессов узнавания, воспроизведения, но и целый ряд качественных ступеней.

От латентной, скрытой готовности к начальным неосознаваемым формам воспроизведения в виде упражнения, навыков, узнавания он выделил переход ребенка к относительно свободному воспроизведению наличного опыта, и затем новый переход - выделение плана представления в отнесении к прошлому. Тем самым он определил несколько качественно различных ступеней в развитии памяти.

К более позднему времени относятся описания развития памяти ребенка, предложенные П. Жане. В своих знаменитых лекциях о развитии памяти и понятия времени он также совершенно четко постулирует положение, что развитие памяти, начинаясь с таких образований, которые еще собственно к памяти не относятся, имеет качественно различные этапы. Самые ранние связаны с ожиданием, поиском, отсроченными реакциями. Развитые формы - с повествованием, описанием, рассказом.

Он отметил, что есть некий водораздел, который отделяет уровень собственно непамяти от уровня, характеризующего специфически человеческую память. К ней П. Жане относит такую особенность, как возможность оперировать представлением в отрыве от ситуации, некую внеситуативность, т.е. связывает специфически человеческую память только со словесной, вербальной памятью и намечает несколько этапов ее развития: повествование, описание, рассказ. От простой формы повторения происшедшего, которое основывается на реминисценции, автоматизме, но не дает возможности возвращения к пережитому на уровне оперирования собственными планами представления, образами своего прошлого, П. Жане очень четко отличает воспроизведения, связанные с отнесением события, пережитого самим ребенком, к определенной категории событий, с умением рассказать об этом. Только рассказ есть та форма памяти, где человек отделяет себя от события и может стать в определенное отношение к своему рассказу. [83]

Российский педагог и психолог П.П. Блонский дал иную картину развития памяти, связав этот процесс с изменением тех образований, которыми оперирует человек в ходе становления памяти. Он выделяет четыре уровня развития: память аффективная, моторная, образная и вербальная. Для него тоже важны были задачи различения генетических форм и уровней развития. Критериями различения у него выступили средства, на которые опирается та или иная генетическая форма Самая ранняя память ребенка - это память чувств, память аффекта. Затем моторная и образная память, предшествующие вербальной. Так же, как и П. Жане, он относит к вербальной памяти память-рассказ. Но в отличие от Жане он пытается расчленить те более ранние образования памяти, которые для первого выступают как предпамять.

Наконец, имеются исследования, проведённые Ж. Пиаже, его попытка построения картины раннего развития памяти. В какой-то степени он идет вслед за П. Жане, связывая развитие памяти с развитием представления о времени, и выделяет внутри трех стадий шесть уровней развития представлений о времени. Он рассматривает стадии развития представления о времени детей от 3 месяцев до 2 лет и в соответствии с ними намечает некоторые формы развития памяти (см. ниже).

|  |  |
| --- | --- |
| ***Стадии развития представления******о времени у ребенка*** | ***Формы памяти ребенка*** |
| I. Практические серии (нет выделения отношений последовательности в собственных действиях) | I. Ожидание, поиск, узнавание |
| II. Субъективные серии (выделяются отношения последовательности лишь в собственных действиях) | II. Поиск непосредственно исчезнувшего предмета, отсроченный поиск |
| III. Объективные серии (выделение порядка, последовательности независимо от ситуации действия) | III. Воспроизведение действия, вспоминание предметов и ситуаций |

Это очень интересное исследование в том отношении, что здесь выступила попытка конкретизировать представление о связи самых ранних форм памяти ребенка с последующими более развитыми вербальными формами памяти. Эту связь Пиаже усматривает в характеристиках самого действия, которое выполняет ребенок, а именно в характеристиках временной организации этого действия (практическая, субъективная, объективная серии).

Если В. Штерн ограничивается простым описанием того, что за ожиданием следует узнавание, за узнаванием - поиск, то Ж. Пиаже указывает связь процессов памяти, которые П. Жане относил к формам, не специфическим для человеческой памяти, с самыми ранними структурами временной организации действия. Правда, Пиаже не говорит о характере их обусловленности, он лишь констатирует связь ожидания, [84] поиска, узнавания с временной организацией (выделением-невыделением) последовательности действий, не связанной с осознанием отношений порядка, последовательности.

...Напрашивается мысль, что эти наблюдения, которые были проведены Пиаже в 1930-е гг. в развитие идей Жане, уже в большей мере конкретизировали содержательную сторону развития памяти. Мы за этими описаниями можем выявить некоторые внутренние механизмы переходов от уровня ожидания к поиску, а потом к воспроизведению. Обособление плана представления от плана практических действий -это важный момент, вносящий временную организацию в актуально выполняемое действие. Вот что по существу выступило в качестве содержательной стороны понимания и анализа развития памяти - связь развития памяти с временной организацией поведения. Эти эксперименты были более интересны, чем простая констатация последовательной смены видов памяти: аффективной, моторной, образной, вербальной, где мы не видим еще механизма, движущего сам процесс развития. Тогда как в попытках Пиаже сказалась направленность на выявление взаимосвязей феноменов ранней памяти с развивающимся поведением.

Итак, мы имеем несколько попыток пояснить картину раннего онтогенеза памяти, затрагивающих разные аспекты развития и идущих в разных направлениях. Стройной законченной теории онтогенеза мы пока не имеем, что не только очень осложняет наше положение, но и делает проблему развития памяти необычайно интересной и очень значимой для решения задач управления ситуациями развития психики.

Теперь подытожим анализ аспектов изучения проблемы раннего онтогенеза памяти. Какие аспекты можно выделить в виде самостоятельных проблем? Прежде всего это **особая проблема** структурной и функциональной специфики ранних образований. Что же это такое - ранние формы памяти? Все работы по изучению памяти в современной психологии так или иначе касаются поздних образований и прежде всего вербальной памяти. Но остаются "беспризорными" вот эти неосознаваемые довербальные формы, строящиеся в раннем детстве, а также и у взрослого человека на уровне неосознаваемой психики. Остается вне анализа их структурное и функциональное своеобразие. Более того, задача выявления этого своеобразия игнорируется, так как укоренилась их трактовка как непосредственных, биологически обусловленных образований, где психологу и делать нечего.