

УДК 159.955

DOI 10.25688/2076-9121.2019.49.3.06

Е.Е. Крашенинников

Диалектическое мышление в развитии взрослого человека

В статье используется структурно-диалектический метод анализа для описания психологического развития как единства изменения и сохранения субъекта. Автор рассматривает проблему сопротивления развитию у взрослых; в качестве механизма психологического развития взрослого предлагается исследовать диалектическое мышление.

Ключевые слова: диалектическое мышление; развитие; сопротивление развитию; развитие взрослого.

Развивается ли взрослый человек? В существующих психологических концепциях мы не обнаружим целостного, доказательного описания развития взрослого. Одни теории, в принципе, не описывают психологическую жизнь в понятиях развития, другие изучают только переход из детского состояния во взрослое. Единственной возрастной периодизацией, в рамках которой в жизни человека после окончания школы выделяется несколько возрастных периодов, является эпигенетическая теория Э. Эриксона [16, с. 276–282]. Но если первые пять возрастов прописаны у него подробно и насыщены психологической фактологией, то последние три представлены схематично и скорее философски. При этом Э. Эриксон говорит только о том, как человек развивается, но не о том, как его развивать (в этом он не отличается от других психологов: З. Фрейда, А. Адлера, А. Маслоу, — в книгах которых можно найти лишь немногие практические рекомендации общего характера, но не развивающую систему). Согласно теории деятельности, можно предположить наличие новой ведущей деятельности и у взрослых, но если в качестве таковой предлагается, например, трудовая, то нужно описать ее полную структуру, начиная от трудовой потребности, раскрыть возрастные новообразования, отличив ее от познания, от общения, от продуктивных форм других деятельностей.

Согласно концепции Ж. Пиаже, к четырнадцати годам у человека может сформироваться формальный интеллект, то есть законченный, целостный, взрослый [12, с. 602–606]. Зарубежные последователи Пиаже, черпая вдохновение в его поздних высказываниях, считают, что уже после стадии формальных операций у взрослых может развиваться новый тип мышления — диалектическое мышление [1, 17, 18]. Но при этом появляющееся новое, диалектическое мышление описывается как воплощение настоящего, хорошего, правильного мышления. То есть эта стадия есть всего лишь компенсация того, чего не удалось достичь на предыдущей, соответственно, и возможное развитие взрослых может являться, по сути, только когнитивной психотерапией.

Если рассмотреть понятие «развитие» в соотношении с другими понятиями общего характера, то оно окажется в одном смысловом поле с такими понятиями, как «субъектность», «свобода», «уникальность», «индивидуальность» и т. п. Возрастная периодизация (в любом ее варианте) дает очень конкретное представление о том, как именно будет выглядеть психология человека на определенном этапе. Она описывает похожесть, а не индивидуальность, позволяет делать прогноз, а не ведет речь об уникальности. В этом случае индивидуальность человека может проявиться только одним способом: если он не достигает положенного уровня развития, остается на предыдущей стадии, выпадает из нормы, причем именно в негативном ключе (опередить норму можно в лучшем случае на некоторое время; потом индивид опять оказывается в ее пределах и его психологическая жизнь становится также предсказуема). Что же представляет собой развитие по своей сущности вне рамок определенных психологических концепций? Для ответа на поставленный вопрос мы воспользуемся структурно-диалектическим методом анализа психологических явлений [6, с. 22–34], который разрабатывался в мировой философии в контексте диалектического подхода [8, с. 5–44].

Во-первых, развитие всегда является изменением. Любой психологический процесс, любое свойство, качество, способность на протяжении жизни человека подвергаются изменениям. Мы можем утверждать, например, что с 7 до 12 лет некий человек обладает неизменным типом интеллекта, так как находится на стадии конкретных операций; мы можем замерить с помощью теста его коэффициент интеллекта и получить 95 баллов, а после подтверждать этот результат ежегодно. Но мы понимаем, что с каждым годом ребенок решает более сложные задачи, его конкретные операции начинают применяться к новому содержанию (обратимость охватывает не только сохранение массы, но и объема), а балл *IQ* говорит лишь о месте среди других: сколько людей лучше или хуже справляются с тестом. При этом задачи, стоящие перед двенадцатилетним, в корне отличаются от задач для семилетнего: ошибка в решении задачи по построению взаимоотношений со взрослыми или сверстниками будет иметь более серьезные последствия, так как изменилось отношение к ребенку, требования к нему, усложнились цели. И одинаковое

поведение в изменяющейся ситуации перестает быть одинаковым: однократное действие воспринималось как случайное, а повторенное — как закономерное. Повторяющаяся шутка не вызывает смеха, хотя сама шутка и мастерство ее исполнения не изменились. В пятый раз взятые займы и неотданные деньги провоцируют иное отношение к берущему в долг, хотя если рассматривать все акты по отдельности и вне зависимости от прошлого, то они идентичны. И проговариваемые по три-четыре раза подряд диалоги в фильмах Киры Муратовой (отражающие типичную и нерелексированную ситуацию обыденной жизни) вызывают все более сложную гамму чувств при очередном произнесении совпадающего по смыслу и интонации текста. Избалованность ребенка в дошкольном возрасте дает ему ощущение комфорта и позволяет безбоязненно наслаждаться жизнью во всех доступных ему проявлениях. Избалованность взрослого не дает ему жить полноценно, потому что работодатель не будет вести себя как ласковая бабушка, а супруг может не согласиться выступать в роли безвольного отца. У взрослого человека, в отличие от ребенка, другая структура жизни, поэтому даже одинаково описываемые проявления характера (необщительность, хвастливость, стремление к лидерству) приводят уже к иным последствиям.

Безусловно, развитие всегда является изменением, но не только им. В реальности любой объект, свойство, качество сохраняет и сущностную неизменность. Пока объект остается собой, мы можем говорить, что он неизменен, так как он и есть он. Если мы видим одного и того же человека с разницей в двадцать лет и, несмотря на все видимые и предполагаемые изменения, продолжаем с ним общаться с той же долей симпатии и откровенности, что и раньше, значит, мы относимся к нему как к прежнему. И в этом состоит не только особенность нашего субъективного восприятия, поскольку такой способ общения продолжает оставаться эффективным и адекватным ситуации. Нужно помнить, что весь опыт, полученный человеком, остается с ним и продолжает влиять на каждый поступок, даже если человек этого не осознает. Все просмотренные серии «Санта-Барбары» продолжают воздействовать на поступки. И человек всю жизнь может недоумевать: «Как же так: я умный, успешный человек и вдруг совершаю абсолютно неадекватные, нелогичные, нелепые поступки?» Весь полученный опыт сохраняется не только как некие единицы содержания, знания; он оседает вместе со способом его получения. Выученный закон всемирного тяготения, понятый или самостоятельно открытый, по-разному проявляется в жизни человека: если он его просто зазубрил, то всегда готов от него отказаться при первой манипуляции со стороны чуть более знающего профессионала; если понял, то будет отстаивать его истинность при любых изменениях обстоятельств; если же самостоятельно открыл (пусть даже и не будучи первым), то готов всегда отказаться от него ради нового открытия, которое опровергнет прежнее и переставит все с ног на голову, ибо человек уже пережил отказ от прежнего знания в результате

индивидуального научного поиска. Если у человека было эгоцентрическое мышление, а потом сформировались все пять операций формального интеллекта, означает ли это, что у него не осталось и не проявляется в переживаниях и поступках абсолютно эгоцентрическое отношение к родителям? Но если осталось, то значит ли это, что формальный интеллект не сформирован или сформирован только на три четверти? Нет, и формальный интеллект целостен, и детская центрация мышления осталась и может повлиять на поведение в любой момент (не обязательно регулярно, но точно может и сделает это вполне законченным, целостным образом). Если анализировать свой опыт, можно часто наталкиваться на следы неизменности в неожиданных местах. В течение жизни человек получал впечатления, переживал, размышлял, эмоционально реагировал на события, дискутировал. В результате у него складывались оценки, характеристики, закреплялись идеи. Ко многим из них он не возвращался на протяжении десятков лет: прочитал в юности книгу, поспорил о ней с друзьями и решил, что она умна, оригинальна и увлекательна. А потом, спустя долгое время, в разговоре именно об этой книге он начинает автоматически пересказывать то давнее впечатление и ловит себя на мысли: «Ну не могу же я так считать, я же понимаю, что это бездарная подделка». Человек осознает это, исходя из накопленного опыта, но формулирует новый вывод лишь потому, что содержание было актуализировано. А ведь в течение многих лет непереоцененное содержание находилось в человеке и исподволь влияло на другие его оценки, суждения, поступки. И если бы не зашла речь об этой конкретной книге, то и опыт навсегда остался бы неизменным (он и теперь сохранился; просто к нему добавился новый опыт изменения своего отношения к объекту). Психологи часто говорят, что новая единица изменяет всю структуру, делает и ее новой. Но эта же мысль верна и для обратной ситуации: любое новое содержание, попадая в прежнюю структуру, начинает устаревать, подчиняться законам этой структуры.

Впрочем, тогда нужно признать, что в психологической жизни человека (как и в любой реальности) наличествуют два противоположных явления: постоянное и всеобщее изменение и постоянная и всеобщая неизменность всех единиц содержания психологической жизни. С точки зрения формальной логики данное утверждение является логической ошибкой; но реальность показывает нам именно такое положение дел. И тогда необходимо обратиться к диалектике, в рамках которой не существует логического закона непротиворечия: все одновременно является единством того, что возникло и остается навсегда, и того, что появляется, отрицая прежнее; то есть все является единством противоположностей.

Изучая человека, невозможно его понять, пробуя свести к какой-либо одной психологической черте, пусть даже и очень важной. Любое качество существует в тесном единстве с остальными и по-разному реализуется в зависимости от того, в какие взаимоотношения с ними вступает. Зная только

одно свойство, трудно сделать верный прогноз даже в отношении того, как именно это свойство будет реализовываться в поведении. Нормальный интеллект будет по-разному проявляться в решении жизненных задач, если человек относится к экстравертам или интровертам; если он воспринимает воспитание детей как важную жизненную задачу или считает, что его самореализация должна проходить в других сферах; если он оптимист или пессимист и т. д. Но невозможно выявить все качества человека. Во-первых, потому что неизвестно их количество, и даже если выявить пятьсот основных и дополнительных параметров с помощью *ММРІ*, всегда сохранится вероятность, что нечто значимое осталось вне поля зрения. Во-вторых, потому что отсутствуют объективные средства для точной диагностики многих качеств. Но даже изучив все наличные свойства человека (что трудно предположить в реальности, но можно представить гипотетически), их все равно невозможно удержать в сознании при работе с человеком; реальная работа будет основываться на знании об ограниченном и небольшом количестве качеств клиента. И тогда, если стоит задача понять человека целостно, необходимо увидеть в нем крайние, противоположные свойства, в континууме между которыми будут располагаться все изученные и возможные, необнаруженные; необходимо рассматривать человека как единство противоположностей, которые структурируют его психику и выстраивают остальные в иерархическую систему. Но при этом мы осознаем, что такое единство не упрощает понимания человека, так как, несмотря на единство, противоположности остаются противоположными (аффект — интеллекту, эгоцентризм — децентрации, супер-эго — ид). И эти силы не абстрактно борются друг с другом; каждая из них старается реализоваться в любом человеческом действии, а значит, стремится не допустить влияния противоположной силы на человеческий поступок. Они находятся в состоянии постоянной борьбы, победить может любая из них; и именно это позволяет говорить о психологии человека как относительно непредсказуемой. Мы пишем «относительно», так как речь не идет о том, что психолог никогда не сможет предугадать поступок человека (тогда была бы невозможна сама психология как наука). Психолог не знает заранее, какая из противоположностей возьмет верх; но, зная об их наличии, он может описать спектр вероятного поведения и варианты опосредствований — ситуаций, в которых обе противоположные силы (потребности, качества) сохранятся, реализуются, получают удовлетворение, не уничтожив одна другую. Но какой именно вариант выберет человек, остается неизвестно (если же выбирает не он сам, то его сознание — всего лишь арена борьбы, в которой победит сильнейший, фрустрируя тем самым побежденную часть человека и загоняя его в невротическую ситуацию). И именно это является пространством работы психолога: работа с неизвестным, со свободным началом в человеке, работа с творческим и уникальным выходом из конфликтной ситуации и т. п. Это борьба, совершаемая внутри человека, становится источником новых

качеств и способностей. Опосредствование противоположностей — это уже появление нового свойства. Эти опосредствования субъект выстраивает сам и таким образом творит свою психологию. И это творение никогда не может быть завершенным, потому что новая способность опять вступит в противоречие с уже существующими, и процесс развернется сначала. Психологическая жизнь человека — задача, которую нужно постоянно решать; для этого необходимы способность видеть противоречия в себе и умение выстраивать их опосредствования — в конкретном поведении, в своей личности. То есть обладать особой, новой способностью, не описанной в существующих возрастных периодизациях: диалектическим мышлением, способностью оперировать противоположностями.

Человеческая психология раскрывается с помощью разных понятий: восприятие, память, мышление, личность. Но когда мы говорим о развитии, то с неизбежностью оказываемся в пространстве психологии мышления. Это не редукция, а логическое следование за природой рассматриваемой проблемы. Когда речь идет о появлении нового качества, то предполагается некая позитивная, продуктивная направленность; это качество должно оцениваться как нужное, как хорошее. Если же речь идет не о развитии, а о деградации, то она заключается как раз в потере качеств (или, при ситуации стагнации, в отсутствии новых приобретений, что, учитывая всеобщность внешних изменений, приводит к неадекватному реагированию на внешние воздействия; а это означает, что прежнее качество только формально называется прежним, в реальности оно уже деформировалось и деградировало по отношению к тем задачам, которые призвано было решать). А что лежит в основе появления хороших качеств? Что такое хорошее восприятие, хорошая память, хорошие эмоции?

Можно описать хорошую память как память, которая усваивает максимальный объем содержания любого типа на бесконечный срок и мгновенно и абсолютно точно извлекает это содержание. Тогда возникают два вопроса: во-первых, как часто и кому может потребоваться такая память и, во-вторых, нет ли отрицательных последствий при решении реальных задач у пользователя такой памяти? Уже на первый вопрос найти ответ трудно. Разведчик? Но он пользуется множеством способов сохранения информации, значительно более надежных, чем человеческий мозг, который может дать сбой, например, в результате болезни. Человек, изучающий иностранные языки? А у него на самом деле особая память? И важный вопрос: выскакивающие в социальных сетях «кошки», напоминающие о днях рождения друзей, — это разве не память? Ведь если для улучшения памяти принимаются витамины, она же не становится искусственной? А если простимулировать ее электронными средствами? Если вживить электронный стимулятор в мозг? А если открыть блокнот и посмотреть записанное? Если человек заранее подумал о том, что надо не забыть, и записал это, поставил будильник, разве он не овладел своей памятью,

не научился ею управлять? Но с точки зрения формального, количественного подхода он ничего не запомнил. Линия развития памяти идет по пути развития мышления: прогнозирование, какое содержание может потребоваться, конструирование способов сохранения этого содержания и быстрого доступа к нему. Кроме того, память, которая запоминает все и навсегда, может быть ступором при решении наиболее сложных, важных задач, в которых ставится неожиданный вопрос, на который еще не существует ответа. Человеку с заполненной памятью трудно побороть искушение найти ответ в прошлом опыте, который раньше не подводил; а незнающий человек находится в ситуации, когда необходимо придумать самому, в ситуации стимулирования творческого поиска, применения мышления. И хорошее восприятие заключается не в способности различать бесчисленное количество цветовых оттенков, а в способности решать ту задачу, которая сейчас стоит перед человеком; для этого зачастую надо как раз не видеть лишние цвета, не слышать все звуки, не отвлекаться на все запахи. Когда мы начинаем делить эмоции на положительные и отрицательные и составляем списки из конкретных наименований, то попадаем в ту же ловушку. Если человек грустит, находясь в грустной ситуации, то является ли эта эмоция отрицательной? А если возмущается и гневается тогда, когда гнев становится адекватной реакцией на происходящее? Но тогда верное эмоциональное реагирование исходит как раз из правильной оценки ситуации, то есть является функцией мышления. Однако хорошая эмоция обладает еще одним важным свойством, помимо соответствия реальности. Любая ситуация динамична. То есть она меняется не только помимо воздействия человека — она меняется и в результате его усилий. Если таких усилий не будет, то изменения будут непредсказуемы и не в пользу человека, который опять окажется в ситуации несовпадения с внешними условиями осуществления своих планов. И тогда неконструктивными эмоциями становятся, во-первых, самые крайние, как плохие, так и хорошие, парализующие деятельность в силу высокого эмоционального накала (с одной стороны, ужас, бешенство, паника, отчаяние; с другой — например, эйфория), а во-вторых, самые нейтральные (равнодушные, унылые), которые вообще не предполагают никакой деятельности. У здорового человека эмоции служат решению стоящих перед ним задач; он управляет ими не в том смысле, что может по собственной воле ничего не чувствовать, а в том, что использует, координирует их с усилиями по преобразованию внешней ситуации и реализации внутренних целей, а это уже высокоинтеллектуальная деятельность.

Какое бы свойство мы ни взяли (не только психологическое), в основе его лежит развитое мышление. Для совершения добрых поступков надо различать добро и зло и уметь находить способ реализации своего намерения в очень разнообразных условиях и в отношении непохожих субъектов, чтобы результатом действительно оказалось добро. Для профессиональной реализации высокого уровня надо не просто овладеть специальностью, но и видеть,

как она меняется, прогнозировать изменения и начинать повышать квалификацию еще до того, как в этом возникла необходимость. Любовь к ребенку, чтобы стать любовью и не превратиться в реализацию своих неизжитых комплексов или в простое выполнение социально одобряемых действий, должна основываться на понимании психологии как ребенка вообще, так и конкретного ребенка в частности. Честность без использования мышления может превратиться в доносительство, скромность станет способом привлекать к себе внимание, толерантность из терпимости к непохожему вырождается в поощрение дурного и т. п. Развитие любого качества или процесса происходит через его включение в мыслительную деятельность; когда они задействованы в решении важных для человека задач, начинается их переструктурирование, видоизменение, преобразование.

Если бы мы считали, что подавляющее большинство взрослых успешно справляются со стоящими перед ними жизненными задачами и лишь небольшой процент нуждается в помощи, то речь бы шла не о необходимости развития, а о психотерапии для данной группы. Если бы мы считали, что существующая система образования (дошкольного, школьного и несистемного семейного) позволяет вырастить здорового, развитого взрослого человека, то речь бы шла только о поддержке развития детей. Если же мы предполагаем отсутствие двух вышеназванных условий, то перед нами в том числе встает задача развития уже взрослых людей. При этом мы исходим из трех положений: во-первых, развитие — это всегда развитие мышления; во-вторых, развитие — это одновременное сохранение и изменение объекта; в-третьих, источниками развития являются универсальные способности детского возраста. Именно на этом основан структурно-диалектический подход в психологии [2, 5, 19], в котором диалектическое мышление рассматривается одновременно и как высшая стадия развития мышления (мышление творческое, продуктивное) [7, с. 5–20], и как родовое свойство человека, обнаружить которое можно уже в дошкольном возрасте, а не только у избранных взрослых [6]. Технологии развития диалектического мышления, разрабатываемые в структурно-диалектическом подходе, изначально были ориентированы на детей-дошкольников [3, 4, 9, 14, 15] и школьников [8, 10], но вскоре оказались обращенными и ко взрослым в формате позиционного обучения в высших учебных заведениях [11]. Н.Е. Веракса исходит «из понимания диалектического мышления как особой формы умственной деятельности, отличной от традиционного мышления, обладающей известным единством на всех уровнях ее репрезентации» [2, с. 126]. На этом строится и представление о «диалектическом мышлении как самостоятельной линии в общем умственном развитии ребенка, линии, которая прослеживается не только у детей, но и у взрослых. Единство диалектического мышления на всех его возрастных этапах обусловлено диалектическим характером стратегий преобразования ситуаций, существенным моментом которых является установление отношений противоположности.

Наряду с единством механизма диалектического мышления существуют и различия, обусловленные характером мыслительных средств, применяемых субъектом в процессе мышления. Различия же в средствах, в свою очередь, зависят от деятельности, в которую включается ребенок или взрослый» [2, с. 126]. Но тогда одной из важных проблем, которую необходимо разрешить в процессе изучения развития взрослых, является так называемое сопротивление развитию. Диалектическое мышление, рассматриваемое как естественная для человека форма мышления, на протяжении жизни подвергается системному воздействию «культуры непротиворечия», соответствующей законам формальной логики и не позволяющей проектировать объект или ситуацию, в которой одновременно существовали бы взаимоисключающие противоположности. Многолетнее погружение ребенка в образовательные программы передачи содержания как установленного и стабильного истинного знания, которые допускают противоречие лишь как механизм постановки вопроса, при дальнейшем решении уничтожающий неправильную систему взглядов и оставляющий одну, которая истинно описывает реальность, приводит к тому, что в результате количество способных диалектически мыслить людей невелико. Но вызывает интерес и другое затруднение: описанная ситуация должна как минимум располагать к развитию и будущему применению операций формального, логического интеллекта. Однако люди, у которых диагностируется формальное мышление и которые применяют его при решении сложных задач в одной области, отказываются применять его в другой. Так, при реализации любых программ развития образовательных систем существенным препятствием становится ригидность педагогического корпуса. Эта ригидность хотя и является вполне обоснованной (в ситуации отмеченного выше отношения к образованию как передаче устоявшегося содержания, образцов и традиций), тем не менее становится преградой для развития детей: взрослый, не стремящийся к саморазвитию, даже развивающее содержание переводит на конкретном занятии в плоскость простой трансляции результатов, сам того не замечая. И хотя в подростковом возрасте у человека складываются все предпосылки к формированию целостного интеллекта [13, с. 205], свободного от эгоцентризма и позволяющего как встать на позицию другого человека и понять ее, так и обнаружить в объекте все свойства, необходимые для его анализа, практика показывает, что значительная часть взрослых не использует децентрарованный интеллект. Речь идет не о ситуациях отсутствия мотивации; понятно, что мышление, как формально-логическое, так и диалектическое, предоставляет лишь возможность решения задачи, а для реального решения необходимо множество дополнительных условий: осознание важности задачи, физическая готовность и даже просто настроение. В данном случае мы сталкиваемся с феноменом возникновения именно психологических препятствий для использования сформированных операций мышления.

Человек, применяющий целостную систему формальных операций в процессе решения психодиагностических задач, не готов применить мыслительные операции и опускается к более примитивным формам реагирования, когда сталкивается с жизненными задачами с идентичной структурой. И объясняется это не трудностью задач, хотя понятно, что в реальной жизни принять правильное решение может быть затруднительно из-за наличия скрытых свойств ситуации, которые могут кардинально менять ее восприятие; но тогда мыслящий взрослый человек просто допускал бы больше ошибок при достижении продуктивного результата или реже приходил бы к конструктивному решению. Однако взрослый зачастую даже не пробует применить мыслительные операции, а в некоторых случаях достаточно агрессивно отказывается это делать. Это может объясняться как несформированностью группировки формальных операций интеллекта (а значит, и гипотетико-дедуктивного рассуждения, планирования и рефлексии), так и неспособностью (или затруднением по каким-либо причинам) применить эти операции не в ситуации решения психодиагностических задач, а в реальной жизни. Одним из возможных направлений в исследованиях развития взрослых может быть изучение диалектического мышления как механизма стимулирования применения формального интеллекта. Как отмечает Н.Е. Веракса, «диалектические мыслительные действия есть действия субъекта. Они характеризуют не диалектичность процесса мышления (в этом отношении диалектично и формально-логическое мышление), а возможность оперирования отношениями противоположности субъектом. Субъект сам решает на основе своего опыта и анализа ситуации, каковой будет та или иная диалектическая трансформация, какие противоположности он выделит в ситуации и, вообще, сумеет их выделить или нет» [2, с. 191]. Взрослый человек часто не воспринимает окружающий мир как задачу, а окружающую ситуацию и свое поведение в ней — как содержание, которое нуждается в изменении. Сформированный формальный интеллект взрослого человека может не применяться при решении профессиональных или бытовых задач как раз в результате отсутствия диалектического мышления, характерным следствием которого является интерес к новизне, разнообразию и изменению, в том числе и к собственному. Диалектическое мышление становится механизмом общего психологического развития человека и раскрытия его потенциала в сфере решения не только творческих задач, но и вопросов значительно более широкого профиля.

Литература

1. *Бессечес Майкл.* Диалектическое мышление и развитие взрослых. М.: Мозаика-Синтез, 2018. 568 с.
2. *Веракса Н.Е.* Диалектическое мышление. Уфа: Вагант, 2006. 212 с.
3. *Веракса Н.Е., Шиян О.А.* Программа диалектического обучения дошкольников // Диалектическое обучение. М.: Эврика, 2005. С. 129–150.

4. Вчимися думати. Теоретичні та методичні засади програми інтелектуального розвитку дошкільнят: навч.-метод. посібник. Львів: Львівський національний університет ім. Івана Франка, 2010. 108 с.

5. Диалектическая психология / А.К. Белолуцкая, Е.В. Воробьева, Е.В. Глядешина, С.В. Горохов, И.И. Дубинина, Е.Е. Крашенинников; под ред. Е.Е. Крашенинникова. Уфа: Изд-во БГПУ, 2005. 116 с.

6. Интеллектуальное развитие дошкольника: структурно-диалектический подход. М.: МГПУ, 2009. 168 с.

7. Крашенинников Е.Е. Вопросы диалектической психологии: курс лекций. М.: МГПУ, 2017. 156 с.

8. Крашенинников Е.Е. Диалектическая структура мониторинга изменения активности участников образовательного процесса // Актуальные вопросы современной лингвистики и гуманитарных наук: материалы научно-теоретической международной конференции (Москва, 28 мая 2010 г.). М.: РУДН, 2010. 428 с.

9. Крашенинников Е.Е., Холодова О.Л. Развитие познавательных способностей дошкольников. Для работы с детьми 4–7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2012. 80 с.

10. Крашенинников Е.Е. Создание задач для развития диалектического мышления на основе содержания школьных общеобразовательных предметов // Материалы съезда Российского психологического общества / сост. Л.В. Артишева; под ред. А.О. Прохорова, Л.М. Попова, Л.Ф. Баяновой и др. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. Т. 3. 104 с.

11. Модель позиционного обучения студентов. Теоретические основы и методические рекомендации. М.: МГПУ, 2012. 152 с.

12. Пиаже Ж. Логика и психология // Избранные психологические труды: пер. с англ. и фр. / вступ. статья В.А. Лекторского, В.И. Садовского, Э.Г. Юдина. М.: Международная педагогическая академия, 1994. С. 583–628.

13. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1994. С. 51–236.

14. Шиян О.А. Концепция диалектического обучения дошкольников // Диалектическое обучение. М.: Эврика, 2005. С. 109–128.

15. Шиян О.А. Развитие творческого мышления. Работаем по сказке. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. Для занятий с детьми 3–7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2016. 112 с.

16. Эриксон Э. Детство и общество: пер. с англ.. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.

17. Basseches M. Dialectical schematas: A framework for the empirical study of the development of dialectical thinking. Human Development. 1980. № 23. P. 400–421.

18. Portions of this essay are reproduced from Intellectual Development: The Development of Dialectical Thinking, Michael Basseches // Maimon E.P., Nodine B.F., O'Connor F.W. (eds.). Thinking, Reasoning, and Writing. 1989 by Longman Inc. Reproduced with permission of Greenwood Publishing Group, Inc., Westport, CT.

19. Veraksa N., Belolutsкая A., Vorobieva I., Krashennnikov E., Rachkova E., Shiyani I., Shiyani O. Structural dialectical approach in psychology: problems and research results // Psychology in Russia: State of the Art, 2013, 6 (2). P. 65–77.

Literatura

1. *Besseches Majkl.* Dialekticheskoe my'shlenie i razvitie vzrosly'x. M.: Mozaika-Sintez, 2018. 568 s.
2. *Veraksa N.E.* Dialekticheskoe my'shlenie. Ufa: Vagant, 2006. 212 s.
3. *Veraksa N.E., Shiyani O.A.* Programma dialekticheskogo obucheniya doshkol'nikov // Dialekticheskoe obuchenie. M.: E'vrika, 2005. S. 129–150.
4. *Vchimosya dumati.* Teoretichni ta metodichni zasadi programi intellektual'nogo rozvitku doshkil'nyat: navch.-metod. posibnik. L'viv: L'vivs'kij nacional'nij universitet im. Ivana Franka, 2010. 108 s.
5. Dialekticheskaya psixologiya / A.K. Beloluczskaya, E.V. Vorob'eva, E.V. Glyadeshtina, S.V. Goroxov, I.I. Dubinina, E.E. Krasheninnikov; pod red. E.E. Krasheninnikova. Ufa: Izd-vo BGPU, 2005. 116 s.
6. Intellektual'noe razvitie doshkol'nika: strukturno-dialekticheskij podxod. M.: MGPU, 2009. 168 s.
7. *Krasheninnikov E.E.* Voprosy' dialekticheskoy psixologii: kurs lekcij. M.: MGPU, 2017. 156 s.
8. *Krasheninnikov E.E.* Dialekticheskaya struktura monitoringa izmeneniya aktivnosti uchastnikov obrazovatel'nogo processa // Aktual'ny'e voprosy' sovremennoj lingvistiki i gumanitarny'x nauk: materialy' nauchno-teoreticheskoy mezhdunarodnoj konferencii (Moskva, 28 maya 2010 g.). M.: RUDN, 2010. 428 s.
9. *Krasheninnikov E.E., Xolodova O.L.* Razvitie poznavatel'ny'x sposobnostej doshkol'nikov. Dlya raboty' s det'mi 4–7 let. M.: Mozaika-Sintez, 2012. 80 s.
10. *Krasheninnikov E.E.* Sozdanie zadach dlya razvitiya dialekticheskogo my'shleniya na osnove sodержaniya shkol'ny'x obshheobrazovatel'ny'x predmetov // Materialy' s'ezda Rossijskogo psixologicheskogo obshhestva / sost. L.V. Artisheva; pod red. A.O. Proxorova, L.M. Popova, L.F. Bayanovoj i dr. Kazan': Izd-vo Kazan. un-ta, 2017. T. 3. 104 s.
11. Model' pozicionnogo obucheniya studentov. Teoreticheskie osnovy' i metodicheskie rekomendacii. M.: MGPU, 2012. 152 s.
12. *Piazhe Zh.* Logika i psixologiya // Izbranny'e psixologicheskie trudy': per. s angl. i fr. / vstup. stat'ya V.A. Lektorskogo, V.I. Sadovskogo, E'.G. Yudina. M.: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1994. S. 583–628.
13. *Piazhe Zh.* Psixologiya intelekta // Izbranny'e psixologicheskie trudy': M.: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1994. S. 51–236.
14. *Shiyani O.A.* Konceptiya dialekticheskogo obucheniya doshkol'nikov // Dialekticheskoe obuchenie. M.: E'vrika, 2005. S. 109–128.
15. *Shiyani O.A.* Razvitie tvorcheskogo my'shleniya. Rabotaem po skazke. Posobie dlya pedagogov doshkol'ny'x uchrezhdenij. Dlya zanyatij s det'mi 3–7 let. M.: Mozaika-Sintez, 2016. 112 s.
16. *E'rikson E'.* Detstvo i obshhestvo: per. s angl. 2-e izd., pererab. i dop. SPb.: Lenato, АСТ, Fond «Universitetskaya kniga», 1996. 592 s.
17. *Basseches M.* Dialectical schematas: A framework for the empirical study of the development of dialectical thinking. Human Development. 1980. № 23. P. 400–421.
18. Portions of this essay are reproduced from Intellectual Development: The Development of Dialectical Thinking, Michael Basseches // Maimon E.P., Nodine B.F., O'Connor F.W. (eds.). Thinking, Reasoning, and Writing. 1989 by Longman Inc. Reproduced with permission of Greenwood Publishing Group, Inc., Westport, CT.

19. Veraksa N., Belolutsкая A., Vorobieva I., Krasheninnikov E., Rachkova E., Shiyani I., Shiyani O. Structural dialectical approach in psychology: problems and research results // Psychology in Russia: State of the Art, 2013, 6 (2). P. 65–77.

E.E. Krasheninnikov

Dialectical Thinking in Adult Development

The article uses the structural-dialectical method of analysis to describe psychological development as the unity of change and preservation of the subject. The author considers the problem of resistance to development in adults; as a mechanism of psychological development of an adult, it is proposed to study dialectical thinking.

Keywords: dialectical thinking; development; resistance to development; adult development.