

# ФИЛОСОФСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 371

Н. К. Чапаев

## ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ МЕТОДА ВОСХОЖДЕНИЯ ОТ АБСТРАКТНОГО К КОНКРЕТНОМУ В ДИДАКТИКЕ

В. В. ДАВЫДОВА

(продолжение)<sup>1</sup>

*Аннотация.* Во второй части статьи обозначены наиболее важные философско-педагогические проблемы, касающиеся применения в образовательном процессе метода восхождения от абстрактного к конкретному, предложенного В. В. Давыдовым в качестве основы концепции развивающего обучения. В процессе рефлексии потенциала и преимуществ данного метода и технологии его разработки автор публикации исходил из постмодернистского толкования проблематизации как феномена «превращения того или иного социокультурного явления в предмет осмысления и рационального анализа», способствующего «сотрясению привычек и способов действия» и «плюрализации эволюционных векторов культурного развития»<sup>2</sup>. В итоге имеем позитивное осмысление (реинкарнацию) традиций (в нашем случае – традиций развивающего обучения), «вживление» их в контекст современности. С этих позиций определяется место диалектики среди инновационных методологий, все более активно используемых педагогической наукой и практикой; иллюстрируется связь и взаимодополняемость диалектики и синергетики. Демонстрируются универсальность и расширение зоны действия развивающего обучения, которое вовсе не ограничивается рамками начальной школы, как иногда ошибочно принято считать. Показана роль дидактики В. В. Давыдова

---

<sup>1</sup> Начало публикации см. «Образование и наука». 2013. № 8 (107). С. 47–74.

<sup>2</sup> Постмодернизм: энциклопедия / Грицанов А. А., Можейко М. А. Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом; Яндекс, 2001–2006. 1040 с. (Мир энциклопедий).

и метода восхождения от абстрактного к конкретному в сегодняшней образовательной ситуации.

Противопоставляя ориентированную преимущественно на изучение внутренних бессознательных психических процессов «глубинную» психологию, на которую опирается педагогика, формирующая «стимульно-реактивную модель человека» (В. П. Зинченко), и «вершинную» психологию, занимающуюся возможностями самореализации личности (Л. С. Выготский, В. Франкл), автор выдвигает предположение о том, что выходу образования из затянувшегося кризисного положения будет способствовать разработка «человекотворческой» стратегии и становление «вершинной педагогики», обращенной к высотам духа и интеллекта человека. Свой весомый вклад в демонтаж современной монополизированной системы образования может внести и концепция развивающего обучения, которая, как и «вершинная» психология, нацелена на развитие познавательных способностей и потребностей личности, утверждение «человеческого в человеке».

*Ключевые слова:* методология, диалектика, синергетика, синергетически ориентированная педагогика, субъект-объектное слияние в педагогике, проблематизация, «вершинная педагогика», «вершинная психология», «глубинная психология».

*Abstract.* The second part of the paper denotes the significant philosophical and pedagogical problems related to implementation of V. V. Davydov's method of ascent from the abstract to the concrete, referred to as the basic concept of developmental education. Analyzing the potential and advantages of the above method along with the development technologies, the author gives the positive interpretation of traditional developmental education in the context of contemporary educational processes, and demonstrates its universality and the necessity for further extension far beyond the primary school limits.

The paper contrasts the depth psychology, oriented on inner unconscious psychic processes and regarded as pedagogical basis (V. P. Zinchenko), and the vertex psychology focused on self-realization opportunities (L. S. Vygotsky, V. Frankl). The author regards the vertex psychology, addressing the spirit and intelligence, as the possible way out of educational crisis. The concept of developmental education aimed at fostering the students' cognitive abilities and humanistic attitude can contribute significantly to the educational process.

*Keywords:* methodology, dialectics, synergetics, synergy-oriented pedagogy, psychology, fusion of a subject and object, setting problems, vertex psychology, vertex pedagogy, depth psychology.

Внедрение в образовательную практику метода восхождения от абстрактного к конкретному, положенного в основу концепции развивающего обучения В. В. Давыдова, преследует гуманистические цели всестороннего гармоничного развития человека и противостоит «абстрактной педагогике», которая, к сожалению, получила широкое распространение в современной образовательной практике и для которой характерно внедрение новаций без учета конкретных особенностей ареала их реализации.

Обобщая все изложенное нами в первой части статьи, обозначим ряд наиболее важных философско-педагогических проблем, касающихся применения интересующего нас метода.

**1. Проблема определения места диалектики среди инновационных методологий, все более активно используемых педагогической наукой и практикой.** Прежде всего обратимся к широко обсуждаемому в последнее время вопросу отношений диалектики и синергетики. В материалах Википедии синергетика характеризуется как *междисциплинарное направление науки, изучающее общие закономерности явлений и процессов в сложных неравновесных системах на основе присущих им принципов самоорганизации*. В некоторых определениях особый упор делается на переход систем различной природы от *неустойчивого состояния к возникновению в них стабильных и организованных структур*. Синергетика органично включает в себя содержание понятия «синергия» (сотрудничество, содействие, помощь, соучастие, сообщничество), выражающего *эффект взаимодействия двух или более факторов, характеризующийся тем, что их действие существенно превосходит эффект каждого отдельного компонента в виде их простой суммы*.

На основе наиболее авторитетных источников можно выделить три стержневые идеи синергетики:

- а) самоорганизацию (саморазвитие), допускающую «рождение» порядка из хаоса;
- б) динамическое равновесие, или, вернее, динамическое неравновесие;
- в) «коллективный эффект» («эффект ансамбля»).

В синергетически ориентированной педагогике особое значение приобретает приставка «само»: акцент делается на «самосборке» (самонастройке, самовоспитании, самообразовании, самообучении) человека. Положение «человек есть то, что он сам из себя делает» (Ж. П. Сартр) в синергетической педагогике звучит так: человек есть то, что он из себя делает путем самоорганизации. Вместе с тем он «сам себя делает» в сотрудничестве с другими.

С одной стороны, синергетическая ситуация требует диалектического осмысления. Ее анализ не может быть действенным без обращения к исследовательскому инструментарию диалектики. С другой стороны, диалектике проблематично в полной мере эксплицитировать свой эвристический потенциал в педагогике без учета двух фундаментальных ее характеристик – несводимости и нелинейности (В. И. Загвязинский). Они свидетельствуют: педагогическим структурам имплицитно свойственна синергетичность. В случае с несводимостью «срабатывает» идея «коллективного эффекта». В случае с нелинейностью – идея динамического неравновесия.

Опора на синергетические интенции педагогики позволяет диалектике расширять свои эвристические возможности в ней. В частности, это касается актуализации в образовательной сфере такого тренда современной диалектики, как антиномный подход, признающий правомерность и равноценность полярностей. Он активно применяется, например, в концепции «целостной» школы, разрабатываемой немецкими учеными.

Использование антиномной методологии разрешает рассматривать педагогический мир как систему, обладающую противоположными и взаимоисключающими способами бытия – случайностью и необходимостью, порядком и хаосом, активностью и покоем и т. д., что предостерегает от поспешных оценок образовательных фактов по их внешним признакам.

В педагогике как нигде срабатывает принцип парадоксальности. Поэтому даже самые благие пожелания и самые совершенные, казалось бы, гуманистические педагогические средства могут иметь вовсе не гуманный результат. В истории известен случай,

когда американские матери подавали в суд на Б. Спока за то, что воспитанные ими по его книгам дети выросли добрыми, хорошими, но не подготовленными к жизни в суровых условиях конкурентной борьбы за достойное существование.

Вернемся к нашим рассуждениям. Диалектика и синергетика в педагогике взаимодополняют друг друга. Их совместное использование делает востребованным так называемое «балансирующее мышление», допускающее вместо каузального линейного анализа педагогической действительности возможность широкого маневрирования с помощью различных критериев оценки образовательной реальности: соотнесения, сравнения, сопоставления, экстраполяции, трансформации, обобщения, нахождения сходных характеристик во внешне противоположных друг другу явлениях.

Признавая взаимодополняющий характер отношений диалектики и синергетики, тем не менее мы должны учитывать специфику их методологической миссии. Так, диалектику мы относим к числу *непосредственных методологий*, которые обладают традиционным набором уже укоренившихся методов, имеющих абсолютную ценность. Строго говоря, диалектика – это не столько наука, сколько метод, хотя Метод с большой буквы. Синергетика же входит в разряд *опосредованных методологий*. Иначе говоря, синергетика – это в первую очередь наука, а затем – метод. Хотя и Наука с большой буквы – научная констелляция, интегрирующая в себе потенциал множества дисциплин. У диалектики и синергетики разные объемы предметов исследования. Предмет диалектики – *общие закономерности развития природы, общества и человеческого сознания*. Предмет синергетики – *общие закономерности процессов перехода от хаоса к порядку и обратно*.

Но какие бы отличительные признаки мы ни выявили между диалектикой и синергетикой, они остаются научно-культурными феноменами, подчиняющимися кумулятивному закону. Суть его в следующем: *всякое «новое» лишь добавляется к массе ранее созданных систем, увеличивая их общее разнообразие*. Например, применительно к философии это означает, что «каждая новая кон-

цепция лишь присовокупляется к массе созданных концепций, увеличивая общее разнообразие возможных систем» [10, с. 118]. Поэтому «приход» синергетики в методологическое поле педагогики отнюдь не «отменяет» диалектику. Более того, диалектико-синергетический симбиоз способствует расширению трендового пространства обеих его составляющих.

**2. Проблема расширения зоны действия развивающего обучения в целом и метода восхождения от абстрактного к конкретному в частности.** Экспериментальная работа по использованию рассматриваемого метода под руководством В. В. Давыдова ограничивается рамками начальной школы. Но отсюда вовсе не следует табуирование процессов применения данного метода на других образовательных ступенях. В частности, на вузовском уровне. Как замечает В. В. Давыдов, «хотя каждому возрастному периоду свойственна определенная ведущая деятельность, это не значит, однако, что в данном возрасте отсутствуют или бывают «ущемлены» другие виды деятельности» [3, с. 59]. Например, то, что учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте, вовсе не мешает весьма напряженно заниматься ею на студенческой скамье. И на этом уровне вполне легитимными являются такие «младшешкольные» новообразования, как *учебная деятельность и ее субъект; абстрактно-теоретическое мышление; произвольное управление поведением* (В. В. Давыдов). По сути, это триада, на которой зиждется дедуктивная логика обучения метода восхождения от абстрактного к конкретному. Убери какой-либо ее элемент из учебного процесса, и он превратится в тренировку и закрепление тех психических функций, «которые в своей основе возникли и начали развиваться еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память и т. п.)» [2, с. 54].

Есть ли примеры реализации в высшей школе метода восхождения от абстрактного к конкретному? Да, есть. В первую очередь сошлемся на опыт великих. Начнем с Д. И. Менделеева, Периодическая таблица которого была помещена в его учебнике «Ос-

новы химии» еще в 1869 г. В книге Б. М. Кедрова прямо указывается на то, что в основе создания Таблицы лежит метод восхождения. При таком методе осуществляется переход от простейших «клеточек», как их назвал сам выдающийся химик, к более общим законам. Таблица, в которой «свойства простых тел, а также формы и свойства соединений элементов, а потому и свойства образуемых ими простых и сложных тел, стоят в периодической зависимости от их атомного веса» (Д. И. Менделеев), – строгая дедуктивная система, обладающая большой *предсказательной силой* [5].

Метод восхождения обнаруживается также во вступительной лекции П. А. Сорокина к общему курсу социологии [8, с. 27–32]. С самого начала автор как бы сравнивает два подхода к чтению лекции – формально-логический и диалектический. В первом случае он дает «самый распространенный» ответ на вопрос, что такое социология: это наука об обществе и закономерностях, проявляющихся в общественных явлениях... Дефиниция обозначена, и информационная задача должна быть этим исчерпана. Далее возможны примеры, иллюстрации и т. д. Но Сорокин поступает иначе. Он не удовлетворен известной всем трактовкой: «Однако вряд ли мы можем довольствоваться таким определением: оно – увы! – дает нам немного. Стоит чуть-чуть подумать над ним, как сразу же встают вопросы: а что такое общество? каковы признаки общественных явлений, отличающих их от множества других явлений? будут ли обществом, например, груда камней, муравьиная куча и рой пчел, или обществом будет только собрание или совокупность людей?».

Как нетрудно заметить, мы имеем дело не с готовым ответом на вопрос, а, по сути, с дальнейшим развертыванием (переформулированием) проблемы, расчленением ее на менее крупные блоки, что находит продолжение в следующих рассуждениях: «Если же груду камней, лес и т. д. мы не будем считать обществом, то встает вопрос: какими чертами характеризуется общество, являющееся предметом изучения социологии и дающее почву для осуществления последней в качестве самостоятельной науки?» После чего сле-

дует гипотеза: «Раз мы говорим об обществе, тем самым мы предполагаем наличие не одной единицы, не одного существа, а по меньшей мере нескольких. Единица общества не составляет. Следовательно, общество означает прежде всего совокупность нескольких единиц (индивидов, существ, особей)». Затем предлагается довольно сложная цепочка доказательств: «Теперь представим себе, что эти единицы (индивиды, особи) абсолютно закупорены и не имеют никаких сношений друг с другом. Будет ли в этом случае налицо общество? Очевидно, нет. Отсюда вывод: общество означает не только совокупность нескольких единиц (особей, индивидов и т. д.), но предполагает, что эти единицы не изолированы друг от друга, а находятся между собой в процессе взаимодействия, то есть оказывают друг на друга то или иное влияние, соприкасаются друг с другом и имеют между собой ту или иную связь» [8, с. 27–28].

Итак, в лекции П. А. Сорокина:

1) генетически раскрывается исходная абстракция – социальные отношения;

2) на основе исходной абстракции выводятся более частные абстракции – различные определения социологии, символизирующие процесс конкретизации исходной абстракции;

3) производится тотальная конкретизация социальных отношений, которая ведет к «созреванию» «клеточки» учебного предмета – понятия, адекватно отражающего суть социальных отношений в обществе;

4) конечный пункт анализа предмета социологии становится исходным пунктом, общим принципом присвоения учебного материала по курсу социологии.

Дедуктивную направленность имеют и лекции Р. Фейнмана по физике. Словно следуя конспирологической формуле Умберто Эко об отсутствии во Вселенной «хотя бы одной отправной точки, которая бы не являлась знаком чего-то иного», Р. Фейнман в самом начале своих лекций призывает читателя (слушателя) принять то, что весь мир физики, а с ним и вся Вселенная зиждутся на «тайно»



существующих всеобщих законах (возможно, даже на одном законе). Они сокрыты от нашего повседневного внимания, зашифрованы в изучаемых явлениях. Их расшифровка достигается путем предельной рационализации и конкретизации проявлений действия законов. Так, по ходу наблюдения за изображением скопления шаровидных объектов, каким-то образом удерживаемых вместе незримыми силами, он восклицает: «Кто не видит здесь действия сил тяготения, у того нет души!» [9].

Если обратиться к более «локальным» публикациям, следы развивающего обучения В. В. Давыдова и метода восхождения от абстрактного к конкретному несложно найти, например, в диссертационном исследовании Л. В. Андреевой<sup>1</sup>. А в учебнике В. С. Безруковой<sup>2</sup> в качестве исходного основания выступают отношения, складывающиеся в воспитательном процессе, и практически весь материал курса преподносится как конкретизация этих отношений.

В нашей собственной педагогической практике имеется опыт проведения лекционных занятий по педагогической интеграции, в которых роль «генетически исходного основания» играют отношения между целым и частью.

**3. Проблема определения роли развивающего обучения, основанного на методе восхождения от абстрактного к конкретному, в сегодняшней образовательной ситуации.** «Визитной карточкой» нашего образования уже не одно десятилетие является достойная книги Гиннеса уникальная перманентная революция «без границ». В адрес «инновационных парадигм» раздаются восторженный хор похвал, панегириков, дифирамбов. Они сулят нам сплошные молочные реки и кисельные берега. Ну что же, сказки мы любим не меньше, чем маленький Илюша Обломов. Еще больше любим «что-то новенькое». Причем этой любви не мешает наличие ученых степеней. Хотя, как заметил И. П. Павлов, ученого

---

<sup>1</sup> Андреева Л. В. Дидактические основы развивающего обучения в техническом вузе: на примере учебной дисциплины «Начертательная геометрия»: дис. ... канд. пед. наук. М. 1998. 161 с.

<sup>2</sup> Безрукова В. С. Педагогика. Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 1993. 320 с.

должна пленять не столько новизна, сколько действительно прочная истина. Однако у нас на первом месте всегда первое – страстное стремление к новациям, и совсем иное отношение к «традиционным парадигмам», которым, напротив, достается по полной, в том числе и развивающему обучению. Нередко его упрекают в том, что оно «не дотягивает» до современного личностно-ориентированного обучения. И, конечно уж, далеко ему до практико-ориентированного образования!

Однако, перефразируя нашего баснописца, может быть, стоило бы «куме на себя оборотиться»? Упрощенная методология, основанная на принципе «всякое новое лучше всякого старого» ведет к потере когнитивной аутентичности. Создается пограничная реальность из «прекрасного желаемого будущего» (М. А. Моисеев), яростно отвергаемого прошлого и критикуемого настоящего. Сознание, замутненное жаждой достижения этого «желаемого будущего», не в состоянии в полной мере осмыслить конструируемый им предмет. Объективный научный анализ подменяется дискурсами-заклинаниями. И это несмотря на то, что известно: категорические суждения специалистам-педагогам строго противопоказаны: слишком высока степень неоднозначности и нелинейности учебно-воспитательных систем. По сей же причине мало допустим в педагогической сфере и дискурсный подход (согласно А. С. Макаренку, *дедуктивное предсказание, этический фетишизм*), в соответствии с которым априори, «по умолчанию» утверждается продуктивность или непродуктивность (современность или несовременность) того или иного метода, средства, технологии или системы. Собственно, если опуститься до жаргона, это означает «жить по понятиям». То есть по заведенным правилам, нарушать которые себе дороже. Поэтому абсолютное большинство научно-педагогических работ писались и до сих пор пишутся «на заданные темы»: о «компетентностном подходе», «личностно-ориентированном подходе» и проч. Безапелляционно утверждается: именно эти подходы на нынешний день самые лучшие и эффективные. Поскольку сегодня центральной категорией педагогики стала компетентность (компетенция),

дело дошло до того, что соискатели (да и не только) уже опасаются использовать слово «знания».

Плоды примитивной методологии известны: в итоге мы не имеем ни психологически и духовно возвышенной личности, ни квалифицированного специалиста. Слова Диогена «ищу человека» в наши дни звучат как никогда актуально. Они могут быть дополнены – «ищу профессионала» (а сколько красивых слов о нем было сказано и продолжает говориться). Одним из следствий игрищ с личностно-ориентированным и практико-ориентированным образованием стал катастрофический дефицит рабочих кадров. Надо сказать, что личностно-профессиональная стагнация характерна и для нашего главного учителя – Америки. Здесь работодатели «не могут найти людей, которые приходили бы на работу трезвыми, не под наркотическим опьянением и которые хотели бы обучаться необходимым навыкам, чтобы развиваться дальше на работе»<sup>1</sup>. В чем-чем, а в этом мы точно не отстаем от США. Скорей всего опережаем.

Возводить полумифические проекты инновационного образования, конечно, легче, чем выстраивать систему реального нормального образования. Будничная, черновая работа для нас всегда была камнем преткновения. Нас вечно тянуло и до сих пор тянет на героические (в современном понимании – инновационные) свершения. Но дальнейшее неумное увлечение такими прожектками весьма дорого может обойтись и образованию, и экономике. Наверное, пришло время, когда одной из задач должно стать просчитывание последствий наших бесконечных реформ и модернизаций в образовании. Например, такое последствие макропедагогических пертурбаций, как страшная нехватка промышленных кадров, требует серьезного и безотлагательного анализа. А так что же получается? Относительно личности готовы проводить диагностические манипуляции уже чуть ли не с колыбели, но сам образовательный процесс остается вне поля даже минимального рефлексирования, что означает – вне поля всякой

---

<sup>1</sup> [www.vz.ru/news/2013/8/26/647219.html](http://www.vz.ru/news/2013/8/26/647219.html).

ответственности. Бесконечные эффективизация и оптимизация образования могут стать самым дорогостоящими мероприятиями в России XXI в. Специалисты бьют в набат: в образовании мы уже вплотную подошли к точке невозврата<sup>1</sup>.

Современное образование, строящееся, с одной стороны, на идеологии удовлетворения субъективных желаний и потребностей (крайнего индивидуализма), с другой – на идеологии тестового технократизма, махрового конструктивизма и крайнего функционализма, инициирует дезинтеграционные процессы в развитии человека. Оно перестает отвечать потребностям как общества в целом, так и самой личности, о которой так пекутся сторонники культуры личности в педагогическом процессе. Отчужденное от «органического слоя культуры» [1], такое образование обречено иметь в качестве «продукта» одномерного человека, характеризующегося *полной утратой социально-критического отношения к обществу* [14], – близнеца фроммовского «человека рыночной ориентации» [11]. От последнего требуется не так уж много: быстрота реакции, скорость овладения ситуациями, чтобы успешно ориентироваться в них, и минимум знаний, ведь для манипулятивных целей достаточно иметь поверхностные представления. Истина превращается в ненужную роскошь [Там же, с. 65–75].

Выходу из кризисного положения, на наш взгляд, будет способствовать опора на методологию «вершинной психологии». Она может стать эвристической альтернативой происходящему, поскольку обращена к «вершинам» человека, его интеллекту, духу, самому «человеческому в человеке» (теория жизненных смыслов В. Франкла, культурно-историческая концепция Л. С. Выготского) и, с одной стороны, противостоит «глубинной психологии», ориентированной преимущественно на изучение внутренних бессознательных психических процессов; с другой – поведенческой психологии, сводящей психику к набору внешних поведенческих актов. Гремучая смесь двух последних версий психологии пропитывает

---

<sup>1</sup> См. напр.: [http://www.spbvedomosti.ru/guest.htm?id=10293947%40SV\\_Guest](http://www.spbvedomosti.ru/guest.htm?id=10293947%40SV_Guest).

педагогику, ориентированную на формирование «стимульно-реактивной модели человека» (В. П. Зинченко) [4, с. 95].

Свою весомую лепту в демонтаж современной монополизированной системы образования может внести и концепция развивающего обучения В. В. Давыдова. Она, как и вершинная психология, ориентирована на развитие верхних этажей человеческих потребностей – познавательных, эстетических (потребностей в порядке, гармонии, красоте), необходимости самореализации (воплощения своих целей, способностей, целостного ощущения собственной личности), т. е. потребности в достижении своего акме – вершины своего развития.

В заключение наших размышлений еще раз акцентируем внимание на наиболее существенных для перспектив развития отечественного образования преимуществах концепции В. В. Давыдова, базирующейся на методе восхождения от абстрактного к конкретному и, что архиважно, способствующей пробуждению «человеческого в человеке».

1. В ходе реализации развивающего обучения актуализируется положение Платона: «Воспитание – это воспоминание души». Ознакомившись с различными версиями данного суждения (работы Гегеля, Геккеля, Холла, Э. В. Ильенкова), мы сочли правомерным интерпретировать его смысл следующим образом: в своем духовном развитии каждый человек так или иначе воспроизводит путь духовного развития человечества. В развивающем обучении не преподносится готовое знание (понятие, определение, формула). В нем постигается *генетический процесс зарождения и развития знания*, а не затверживается некое «информационное меню». Познание представляет собой последовательное выполнение обучающимися действий, как бы повторяющих историю научных открытий. Учащиеся первоначально выявляют исходное общее отношение в некоторой области, строят на его основе содержательное обобщение и благодаря этому определяют содержание «клеточки» изучаемого предмета, превращая ее в средство выведения более частных отношений, т. е. в понятие. Естественно, что обучение на основе овладения генезисом знания и духовного наследия человечества не мо-

жет не сказаться плодотворно на духовном становлении личности. Ступеньки постижения сути изучаемых явлений – это одновременно и есть восхождение личности к вершинам своего развития.

2. Превращение воспитания в ведущее средство реконструкции духовного опыта человечества обуславливает возможность тотального преобразования субъектно-объектной среды, в которой усвоение учебного материала (объекта) осуществляется посредством активного воздействия на него субъектами образовательной деятельности. При таком раскладе субъект и объект резко отделены друг от друга. Есть «мертвый» (застывший) материал и есть «живой» субъект, познающий его. Между тем якобы «мертвый» материал имеет свою историю становления и развития (этапы, логику, трудности роста, пополнения и уточнения). Без учета этого факта обучение редуцируется в тренировочный механический процесс, не воспроизводящий даже минимально содержание человеческой деятельности. В итоге она «застывает» на определенном уровне, а личность лишается возможности обогащаться новообразованиями, т. е. перестает развиваться.

При развивающем обучении образуется среда, в которой отношения субъектной и объектной составляющих являются взаимопроницаемыми. В этой среде учебный материал и обучающийся не противостоят друг другу, а «входят» друг в друга вплоть до их *субъект-объектного слияния*. Это достигается посредством *деятельностной редукции*, в ходе которой происходит восхождение знания к деятельности. Этапы такого восхождения:

- 1) передача знания без способов деятельности;
- 2) передача знаний, включая способы их применения;
- 3) органическое слияние знаний и деятельности в содержании образования (М. Н. Скаткин, М. И. Махмутов) [6, с. 57–60].

Педагогическая градация отношений знания и деятельности в известной мере соотносится с ранжированием уровней единства сознания и деятельности в философии, где выделяются

- а) деятельность как предметно-практическая основа сознания;
- б) деятельность самого сознания;
- в) сознание как регулятор деятельности.

В конечном счете, происходит «встреча» ментального (духовно-мыслительного) и предметного, субъектного и объектного. Местом встречи, которое изменить нельзя, является деятельность, «жизненный мир» человека (В. П. Зинченко). На философском языке это означает введение деятельности человека в структуру познания, замену двучленной формулы (знание – объект) трехчленной (знание – деятельность – объект) (А. И. Ракитов) [7, с. 177–178].

3. Субъект-объектное слияние обеспечивает целостность учебно-познавательной деятельности, благодаря ему происходит *превращение ученика в учащегося, объекта обучения в субъект обучения*. Для пояснения воспользуемся одним из тезисов работ Д. Б. Эльконина – ближайшего соратника В. В. Давыдова: формирование учебной деятельности есть процесс постепенного делегирования выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для последующего самостоятельного ее осуществления без вмешательства учителя [13].

В деятельности обучающегося интегрируются мотивационные и нормативные, когнитивные и эмоционально-ценностные, мыслительные и предметные элементы обучения. Особое место здесь принадлежит мотивационно-рефлексивной сфере учащегося, который должен обрести навыки анализа мотивации своего поведения, научиться отражать и разделять в ней отдельные компоненты (например, мотивы, цели, эмоции), оценивать их, преобразовывать – ставить перед собой новые цели, соотносить их с мотивами и т. д. Это означает, что обучающийся *должен контролировать свои собственные действия и знания и самостоятельно подвергать их ревизии, т. е. рефлексировать*.

4. В целостном учебном процессе пересекаются различные виды деятельности. Как известно, широта диапазона внешних связей личности с миром, мера ее включенности в активное и продуктивное контактирование с окружающей средой зависит от богатства ее когнитивно-познавательной и эмоционально-духовной сфер. Поэтому логичен вывод исследователей о том, что наличие многоуровневой полимодальной учебной деятельности свидетельствует

о приобретении ее субъектом качественно новых особенностей. Главная из них: обучающийся *от присвоения общественно-выработанных норм, эталонов деятельности может перейти к изменению, перестраиванию самих этих эталонов*. Словом, личность становится субъектом нескольких видов деятельности, зачастую выходящих за рамки данной заданной ситуации.

Многосубъектность – родовое качество человека, наделенного умением не только приспособляться к миру, но и творить его. Человек лишен генетически запрограммированного способа жизнедеятельности. Но где проблема, там и решение. Человек в награду за это получил возможность осваивать мир «по мерке любого вида» (К. Маркс) – универсально. Что, само собой, требует овладения многими видами деятельности.

5. Дедуктивная логика движения учебно-познавательного процесса, требующая рефлексивного сопровождения со стороны обучающегося, служит целям дальнейшего возвышения человеческого в нем, а именно – развитию у него методологических качеств. Их наличие позволяет человеку выходить за пределы непосредственности. Осуществляя свою деятельность, он как бы «надстраивается» над ней, тогда как животное интегрировано в деятельностный процесс и в лучшем случае может находиться рядом с ним. Животное всегда действует непосредственно в данный момент в рамках осуществляемой ситуации, у него отсутствуют потенции к опосредованному взаимодействию с миром, оно соотносится с ним «во включенном режиме». Даже при совершении простейших операций с орудиями человек нуждается в социально обусловленных знаниях о знаниях и знаниях о способах деятельности, тогда как действия животного определяются инстинктивными импульсами при минимальном влиянии социальных детерминант.

6. Одним из важнейших результатов развивающего обучения выступает сформированное абстрактно-теоретическое мышление.

В учебной практике чаще всего применяется способ движения от частного к общему, восхождения от чувственно-конкретного к мысленному абстракту, выраженному в слове. Результат тако-



го восхождения – выведенные путем сравнения единичных предметов эмпирические понятия. Это называется суммативным обобщением, в отношении которого уместно напомнить о «дурной абстракции»<sup>1</sup>: каждый предмет рассматривается лишь с позиций сходства с другими предметами – вне раскрытия условий его существования и специфики. Можно данный результат обозначить и как «бытовую» абстракцию, когда отдельные характеристики предмета приписываются ему в целом как таковому без выявления внутренней связи его сторон и особенностей.

В ходе движения мысли от абстрактного к конкретному производится теоретическое (содержательное) обобщение. Ему чужд бухгалтерский суммативный подход. Такое обобщение синергично: оно – продукт интегрального эффекта, не равного сумме своих составляющих. Содержательное обобщение образуется не путем «складывания» внешних характеристик явления, а через постижение его внутренних связей и взаимосвязей, обуславливающих его качественную определенность, генезис и противоречивую логику его развития. То есть теоретическое обобщение – не непосредственный, а опосредованный процесс. Ибо объективные связи, как справедливо свидетельствуют философы, «не даны непосредственно в чувственном восприятии и фиксируются лишь в абстракциях» (А. И. Ракигов) [7, с. 70].

Таким образом, одним из ведущих признаков абстрактно-теоретического мышления, формируемого у обучающихся при использовании метода восхождения от абстрактного к конкретному (содержательного обобщения), является опосредованность. Но это еще и одна из констатирующих характеристик человека. Она изначально заложена в социальной генетике человека. Как отмечал А. Шопенгауэр, животное есть воплощенное настоящее; человек же «имеет кругозор, обнимающий всю жизнь и даже выходящий за ее пределы» [12, с. 202–203].

7. Как известно, развитие «предмета воспитания» – человека – имело две ветви – прогрессирующую и тупиковую. Первая из

---

<sup>1</sup> См. первую часть статьи.

них привела к появлению человека разумного, вторая – породила неандертальца. Позволим себе допущение: в развитии воспитания человека существуют также две ветви. Одна призвана культивировать «в человеке человеческое». Другая же служит целям «упрощения», примитивизации человека, «выведению» из него истинно человеческого и формированию одномерного существа. Однако человечеством постепенно начинает осознаваться опасность «стимульно-реактивной» педагогики для личности и для *homo sapiens* как вида. Не случаен все нарастающий интерес в мире к идеям развивающего обучения, представленным в трудах Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина. Например, Л. С. Выготский сегодня – один из самых цитируемых авторов в англоязычной литературе. Этих идей не чурается и мировая образовательная практика. «Представьте мое изумление, – рассказывает экономист Ю. В. Крупнов, – когда проглядывая малазийские газеты, я натолкнулся на рекламу “сверхэффективной системы австралийского начального обучения в области математики” – и она один к одному отражала идеи развивающего обучения “по Давыдову – Эльконину”. Стало очевидно, что в Австралии не только нашлись люди, которые “привезли” в свою страну эту дидактику XXI в., но и которые буквально продают по миру эту русскую дидактику!»<sup>1</sup>

### Литература

1. Брецинка В. Теория воспитательных концепций, или Философия педагогического знания: введение в основы науки о воспитании, философии воспитания и практической педагогики: пер. с нем. М.: Наука, 2005. 124 с.
2. Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. 1995. № 1. С. 23.
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.

---

<sup>1</sup> <http://www.pereplet.ru/text/krupnov23coct02.html>.

4. Зинченко В. П. Образование. Мышление. Культура // Новое педагогическое мышление. М.: Педагогика, 1989. С. 90–102.
5. Кедров Б. М. День одного великого открытия. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 640 с.
6. Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения. Казань: Татарское книжное издательство, 1972. 551 с.
7. Ракитов А. И. Историческое познание: системно-гносеологический подход. М.: Политиздат, 1982. 303 с.
8. Сорокин П. А. Цивилизация. Общество: пер. с англ. / общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согоманова. М.: Политиздат, 1992. 543 с.
9. Фейнман Р. Дюжина лекций: шесть попроще и шесть сложнее: пер. с англ. М.: Бином; Лаборатория знаний, 2006. 318 с.
10. Философское сознание: драматизм об новления / отв. ред. Н. И. Лапин; сост. Е. Н. Шульга. М.: Политиздат, 1991. 413 с.
11. Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993. 415 с.
12. Шопенгауэр А. Афоризмы и максимы. Л.: Ленинградский университет, 1990. 228 с.
13. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
14. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: исследование идеологии развитого индустриального общества: пер. с англ. / послесл., примеч. А. А. Юдина; сост., предисл. В. Ю. Кузнецова. М.: АСТ, 2002. 526 с. (Philosophy).

### Referens

1. Brecinka V. Theory of educational concepts, or Philosophy of pedagogical knowledge: the foundations for the science of education, philosophy of education and practical pedagogy. М.: Nauka, 2005. 124 p. (In Russian)
2. Davydov V. V. About the concept of developing education. *Pedagogika*. 1995. № 1. P. 23 (In Russian)
3. Davydov V. V. Problems of developmental teaching: The experience of theoretical and experimental psychological research. М.: Pedagogika, 1986. 240 p. (In Russian)

4. Zinchenko V. P. Education. Thinking. Culture. *Novoe pedagogicheskoe myshlenie*. 1989. P. 90–102. (In Russian)
5. Kedrov B. M. Day of a great discovery. M.: Jeditorial URSS, 2001. 640 p. (In Russian)
6. Mahmutov M. I. Theory and practice of problem-based learning. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo {Kazan: Tatar book publishing house}, 1972. 551 p. (In Russian)
7. Rakitov A. I. Historical cognition: a system-epistemological approach. M.: Politizdat, 1982. 303 p. (In Russian)
8. Sorokin P. A. Civilization. Company. M.: Politizdat, 1992. 543 p. (Translated from English)
9. Fejnman R. Dozen lectures: six simpler and six more complicated. M.: Binom; Laboratorija znaniy, 2006. 318 p. (Translated from English)
10. Philosophical consciousness: the drama updates M.: Politizdat, 1991. 413 p. (In Russian)
11. Fromm Je. Psychoanalysis and ethics. M.: Respublika, 1993. 415 p. (In Russian)
12. Shopengaujer A. Aphorisms and maxims. L.: Leningradskij universitet, 1990. 228 p. (Translated from English)
13. Jel'konin D. B. Selected philosophical writings. M.: Pedagogika. 1989. 560 p. (In Russian)
14. Markuze G. Eros and Civilization. One-Dimensional Man: A study of ideology of advanced industrial society. M.: ACT, 2002. 526 p. (Translated from English)