

ляются уважительное отношение к собеседнику, внимательное и доброжелательное рассмотрение его аргументов, поиски в них элементов истины и, конечно, добросовестный подбор собственных убеждающих аргументов, возможный отказ от некоторых собственных заблуждений. Средствами ведения спора, как следует из определения В.И. Даля и из наблюдений повседневной жизни, является упрямство ради потребности собеседников одержать любой ценой полную победу друг над другом. Процесс дискуссии представляет собой обогащение собеседниками знаний друг друга. Процесс спора представляет собой не что иное, как обмен невежеством. Результатом дискуссии является приближение собеседников к истине. Результатом спора, как правило, становится обострение конфронтации спорщиков по отношению друг к другу и сохранение ими своих исходных позиций.

Обобщая выше изложенное, можно отметить, что участие преподавателя в работе научно-практической конференции обогащает объем его знаний, совершенствует навыки научно-исследовательской работы, повышает педагогический такт, стиль общения с аудиторией, увеличивает степень соответствия средств изложения учебного материала его целям и задачам.

Список литературы

1. Даль В.И.. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 тт. Т.4. СПб: ТОО «Диамант», 1966.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка». М., 2003.

Н.К. Чапаев

РГППУ, г. Екатеринбург

МЕТОД ВОСХОЖДЕНИЯ ОТ АБСТРАКТНОГО К КОНКРЕТНОМУ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ТЕОРИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В.В. ДАВЫДОВА

В марте 2013 года исполняется 15 лет, как с нами нет выдающегося психолога и педагога Василия Васильевича Давыдова (31 августа 1930 – 19 марта 1998). В.В. Давыдов – основатель теории развивающего обучения, обладающего в силу своей направленности *на решение задачи развития учащихся*, мощным акмеологическим потенциалом. По справедливому определению видного представителя школы Давыдова-Эльконина В.В. Репкина, *развивающее обучение – это обучение, содержание, методы и фор-*

мы организации которого прямо ориентированы на закономерности развития [8].

Всякая крупная педагогическая концепция опирается на ту или иную философскую основу. Выражаясь терминологией самого В.В. Давыдова, подчеркнем, что генетически исходным эвристическим основанием психолого-педагогического его учения явились положения марксистской диалектики. Особое место в системе В.В. Давыдова занимает метод восхождения от абстрактного к конкретному. По общему признанию, своими диалектико-логическими ориентациями В.В. Давыдов был во многом обязан выдающемуся мыслителю Э.В. Ильенкову.

Суть названного метода заключатся в последовательном *переходе от абстрактных и односторонних представлений о действительности ко всё более конкретному её воспроизведению в теоретическом мышлении*. Традиционно предполагается, что честь открытия метода принадлежит Гегелю. Поступательное движение познания, отмечал он, характеризуется тем, что оно *начинается с простых определенностей и что последующие определенности становятся все богаче и конкретнее [5, с. 1].*

К. Маркс квалифицировал метод восхождения от абстрактного к конкретному как *способ, при помощи которого мышление усваивает себе конкретное, воспроизводит его как духовно конкретное*. Именно этот метод, считал Маркс, является истинно научным и позволяет теоретику разрешить его специальную задачу, задачу переработки данных созерцания и представления в понятия. Способ восхождения от абстрактного к конкретному выражает внутренний закон развития научного познания. Он в ходе исторического развития прокладывает себе дорогу через массу случайностей, отклонений, зачастую окольными путями, неведомыми для самих теоретиков [2].

Классический пример: применение способа восхождения от абстрактного к конкретному в «Капитале» Маркса. Каждое отдельное обобщение здесь производится на строго объективном основании. Каждая предыдущая абстракция создает основу для последующей. Восхождения от абстрактного к конкретному осуществляется путем движения мышления от анализа «клеточки», генетически исходного основания (элементарного) явления к анализу производных, генетически вторичных образований. В теории Маркса исходным пунктом анализа капиталистического производства выступает категория стоимости. Это – предельная абстракция, некий эвристический клубок, в котором в свернутом (снятом) виде заключены

все характеристики капитализма. Разматывая этот клубок, Маркс выстраивает схему последовательного «разветвления» вначале объективно нерасчлененной формы, каковой является стоимость. В итоге формируется исследовательская «цепочка»: стоимость – прибыль – процент – заработная плата – рента – различные формы ренты и т. д. Происходит процесс конкретизации абстракции, приобретения ею предметной плоти. Здесь следует указать на два важных момента. Первый заключается в том, что понимание последующего выводится из понимания предшествующего. Так, нельзя постигнуть существо прибыли, если предварительно не понято существо прибавочной стоимости. Вторым важным моментом: в обратном порядке невозможно понять ни того, ни другого [3, с. 206-284].

В системе В.В. Давыдова метод восхождения от абстрактного к конкретному получает педагогическую прописку. Воспроизведем поэтапное описание педагогической версии реализации рассматриваемого метода, данного в работах В.В. Давыдова и его соратников [1; 7; 9]:

Первый этап. Анализ учащимися с помощью учителя содержания учебного материала с целью выделения в нём исходного общего отношения – первичной абстракции. При этом необходимо иметь в виду, что исходное отношение проявляется во многих других частных отношениях, имеющих в данном материале. *Фиксируя в какой-либо знаковой форме выделенное исходное общее отношение, школьники тем самым строят содержательную абстракцию изучаемого предмета.*

Второй этап. Использование содержательной абстракции для последовательного выведения (опять с помощью учителя) других, более частных абстракций и для объединения их в целостном (конкретном) учебном предмете.

Третий этап. Превращение исходных – мыслительные образования превращаются в понятие, фиксирующее некоторую «клеточку» учебного предмета. *Эта «клеточка» служит для школьников в последующем общим принципом их ориентации во всем многообразии фактического учебного материала, который в понятийной форме они должны усвоить путем восхождения от абстрактного к конкретному.*

Важнейшим механизмом восхождения является раскрытие противоречий внутри отношения, фиксируемого в исходной абстракции и синтезирование изучаемых данных предмета. Реализация обозначенного механизма возможно, если:

- усвоение знаний, носящих общих и абстрактный характер, *предше-*

ствуует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы;

- знания, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, учащиеся усваивают в процессе *анализа условий, их происхождения*, благодаря которым они становятся необходимыми;

- при выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь, прежде всего, *обнаруживать* в учебном материале *генетически исходное*, существенное всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний;

- это отношение учащиеся *воспроизводят* в особых *предметных* графических или буквенных неделях, позволяющих изучать его свойства в чистом виде;

- учащиеся умеют *конкретизировать генетически исходное*, всеобщее отношение изучаемого объекта *в системе частных знаний* о нем в таком единстве, которое обеспечивает мысленные переходы от всеобщего к частному и обратно;

- учащиеся умеют *переходить* от выполнения действий *в умственном плане* к выполнению их *во внешнем плане* и в обратном.

Применение данных условий ведет к тому, что:

1. Мысль учащегося целенаправленно движется общего к частному: исходным пунктом его учебно-познавательной деятельности является поиск и фиксирование общей «клеточки» изучаемого материала, из которой выводятся *многообразные частные особенности данного предмета*.

2. Раскрываются условия и история происхождения содержания усваиваемых понятий: усвоение осуществляется посредством выполнения школьниками «действий», как бы повторяющих историю открытия научного знания. *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.*

Как и Э.В. Ильенков, В.В. Давыдов был уверен, что *в своей учебной деятельности школьники воспроизводят реальный процесс создания людьми понятий, образов, ценностей и норм*. Поэтому обучение в школе всем предметам необходимо строить так, чтобы оно, *в сжатой, сокращенной форме воспроизводило действительный исторический процесс рождения и развития знаний*. Э.В. Ильен-

ков и В.В. Давыдов выступают родоначальниками генетической педагогики. В отличие от педагогической генетики, предметом которой должно стать исследование особенностей одаренных людей, генетическая педагогика должна иметь своим предметом проблемы использования идей о соотношенности исторического и индивидуального развития: *мышление отдельного человека — это функционирование присвоенной им исторически сложившейся деятельности общества*. В.В. Давыдов был уверен: одна из основных слабостей традиционной педагогической психологии состояла в том, что она не рассматривала мышление индивида как усвоенную им исторически развившуюся функцию ее подлинного субъекта. Не отождествляя научное и учебное познание, В.В. Давыдов вместе с тем утверждал, что *школьники осуществляют мыслительные действия, адекватные тем, посредством которых исторически вырабатывались эти продукты духовной культуры*.

В.В. Давыдов подробно раскрывает вред отрыва усвоения понятий от рассмотрения условий их происхождения. Так, в процессе преподавания математики в начальной школе это оборачивается тем, что *учитель предлагает детям для выполнения различных операций совокупности уже выделенных единиц, представленных в виде «числовых фигур»*. Как и из каких нечисловых предпосылок они возникли, как оформилось и исторически сложилось содержание понятия *о*, числе — это остается вне рассмотрения. Ребенок начинает знакомиться сразу с итогами этого процесса, имевшего место в истории познания. Однако, если в процессе обучения развернуто раскрывать детям условия происхождения числа, то дети могут выявить такое предметное содержание этого понятия, которое будет не совпадать со свойствами «числовых фигур», выражающими внешнюю сторону учебного познания. Предметное же, сущностное, содержание понятия обнаруживается только в процессе раскрытия условий его происхождения.

3. Формируется целостная учебно-познавательная деятельность, происходит процесс превращения ученика в учащегося, объекта обучения в его субъект. В итоге *усвоение* трансформируется в *присвоение* учебного материала. В.В. Давыдов в связи с этим замечал, что при рассмотрении теоретических проблем связи воспитания и обучения с психическим развитием человека целесообразно наряду с понятиями воспитания и обучения использовать и более общее понятие присвоения. В ходе присвоения учащийся осуществляет деятельность, адекватную (но не тожде-

ственную) деятельности, воплощенной людьми в этих способностях. В процессе присвоения у обучающегося, с одной стороны, возникает и формируется особая «воспроизводящая деятельность», с другой стороны, на ее основе он присваивает различные конкретные способности.

Формированию целостной учебно-познавательной деятельности способствует и то, что в системе В.В. Давыдова в полной мере учитываются закономерности интериоризации – процесса переход внешних действий во внутренний план. В соответствии с ними первоначальной формой *учебных действий является их развернутое выполнение на внешне представленных объектах*. При описании процесса интериоризации В.В. Давыдов опирается на положения А.Н. Леонтьева, раскрывающие ступени интериоризации. Согласно А.Н. Леонтьеву, овладение мыслительными действиями, лежащими «в основе присвоения, «наследования» индивидом выработанных человечеством знаний, понятий, необходимо требует перехода субъекта от развернутых вовне действий к действиям в вербальном плане и, наконец, постепенной интериоризации последних, в результате чего они приобретают характер свернутых умственных операций, умственных актов» [6, с. 131].

При анализе проблемы формирования целостной учебно-познавательной деятельности, нельзя обойти стороной принцип единства сознания и деятельности. В соответствии с ним понятие сознания не может быть рассмотрено в отрыве от понятия деятельности: оно возникает в деятельности, а затем опосредствует ее. С другой стороны, невозможно продуктивное рассмотрение деятельности без рассмотрения сознания. Поэтому изучение деятельности (сознания) должно протекать в тесной взаимосвязи с исследованием процессов возникновения и функционирования человеческого сознания (деятельности). В приложении к учебному процессу данный может быть представлен как принцип единства знания и учебно-познавательной деятельности, знания и мыслительных действий, осуществляемых в ходе ее осуществления. Исследования психологов свидетельствуют: *знания не возникают помимо познавательной деятельности субъекта, не существуют безотносительно к ней*. Следовательно, правомерно рассматривать знания, с одной стороны, как результат мыслительных действий, который имплицитно содержит их в себе, с другой – как процесс получения этого результата, в котором находит свое выражение функционирование мыслительных действий. Отсюда выводится: *понятие является и отражением бытия, и средством мыслительной операции*.

Любопытный факт. Современное учение о технoнауке, признающее существование внутренней связи между содержанием понятия и способом его конструирования, во многом близко идеям советской деятельностной психологии вообще и педагогической психологии в частности, в том числе соответствующим положениям теории В.В. Давыдова. Хотя еще Кант утверждал: *мы не можем мыслить линии, не проводя ее мысленно, не можем мыслить окружность, не описывая ее, не можем представить себе три измерения пространства, не проводя из одной точки трех перпендикулярных друг к другу линий* [4].

К сожалению, в современной российской педагогике в рамках компетентностного подхода нет-нет, да и проскользнет идея создания **бесмысленной** педагогики. Это случается тогда, когда знания подвергаются обструкции в угоду функционалу. Придуман даже термин «знаниевая педагогика», призванная, по замыслу его авторов и пользователей, вскрыть дремучий консерватизм обучения, построенного на знаниях. Это удивительным образом соседствует с положениями об обществе (экономике) знаний. Впору задуматься над нашей адекватностью. Проблема же заключается в гармонизации процессов усвоения знаний с процессами их эффективного применения. Простое же секвестрирование знаниевой составляющей в содержание образования (строго говоря, сегодня этого содержания как такового уже нет) большого ума не требует. Принципиально важно при решении проблемы найти своего рода консенсус, общие точки соприкосновения между ее противоречивыми составляющими. И на этой основе выстраивать технологию поиска конкретных средств ее решения. А не просто «ликвидировать» одну из них в угоду другой.

4. Результатом использования способа восхождения от абстрактного к конкретному является развитие теоретического сознания (мышления). Его фундамент образует содержательное обобщение. При нем происходит обнаружение генетически исходного, всеобщего основания (отношения) «системы предметов», открытие из него частных и единичных особенностей системы. В учебной практике обнаружение всеобщего отношения осуществляется посредством преобразования решаемой задачи. Данное преобразование является *исходным и главным действием*. Суть действия заключается в поиске, обнаружении и выделении вполне определенного отношения некоторого целостного объекта. Поиск такого отношения составляет содержание мыслительного анализа, которое в своей учебной

функции выступает первоначальным моментом процесса формирования требуемого понятия. Данное мыслительное действие первоначально осуществляется в предметно-чувственной форме.

В психологии выявлены и описаны некоторые специфические признаки исходной формы учебных действий. Она состоит в совместном выполнении группой школьников под руководством учителя распределенных между ними учебных действий. Постепенно происходит интериоризация этих коллективно распределенных действий, превращение их в индивидуально осуществляемое решение учебных задач. Так, основой понятия числа является понятие *величины*. Именно с изучения данного понятия, определяемого отношениями «равно», «больше», «меньше», начинается экспериментальный курс математики. Овладение этими отношениями позволяет учащемуся осуществлять разностное сравнение предметно представленных величин. А это, в свою очередь, способствует тому, что учащийся усваивает действия абстрагирования посредством использования буквенных аналогов чисел: еще до усвоения понятия числа он может фиксировать результаты указанного выше сравнения с помощью таких буквенных формул, как $a = b$; $a > b$, $a < b$, и производить многие их преобразования типа: $a + c > b$; $a = b - c$; $a + c = b + c$ и т. д., опираясь на соответствующие свойства указанных отношений.

Следует признать: в образовательной деятельности преобладает не способ восхождения от абстрактного к конкретному, движения от общего к частному, а способ движения от частного к общему, восхождения от чувственно-конкретного к мысленному абстракту, выраженному в слове. Такой подход ведет к привитию у обучающихся эмпирического сознания (мышления), направленного на сравнение и формальное обобщение. Эмпирическое мышление играет значительную роль в жизни человека. Оно позволяет упорядочивать окружающий предметный мир, ориентироваться в нем. С помощью эмпирического мышления ребенок решает многочисленные задачи, которые возникают в ходе обучения.

Однако использование индуктивного подхода (от частного к общему) таит в себе опасность утилитаризации мышления обучающихся. Основная причина подобного исхода – затушевывание различий между несущественными (одинаковыми) и содержательно общими (существенными) свойствами изучаемых школьниками предметов. *Отождествление внешних опознавательных признаков предметов с содержанием соответ-*

ствующего понятия приводит к тому, что его подлинные предметные свойства остаются в обучении нераскрытыми.

Еще один существенный недостаток рассматриваемого способа восхождения от конкретного к абстрактному состоит в том, что такое восхождение преимущественно нацелено на формирование у детей рассудочно-эмпирического мышления. В заключении представим важнейшие особенности развития личности, имеющие место при использовании метода восхождения от абстрактного к конкретному как методологического инструментария организации образовательной деятельности:

1. Понимание обучающимся *учебной задачи*, осуществление *учебных действий*, выполнение им самим действий *контроля* и *оценки*. Согласно такому пониманию, процесс учения не может быть сведен ни к овладению знаниями, ни к усвоению отдельных учебных действий, а представляет собой единство всех названных выше компонентов.

2. Формирование в ходе учебной деятельности не только индивидуальной, но и *совместной* учебной деятельности учащегося с другим человеком (учителем, сверстником). Развитие ребенка осуществляется не только через совершенствование его индивидуальной предметной деятельности, но и через усложнение его связей, видов общения с окружающими людьми (А.Н. Леонтьев). Необходимо создание развернутой сети взаимосвязей обучающегося с другими людьми. Конечной задачей при этом должно стать формирование способов совместной деятельности. Для чего следует учить понимать и самостоятельно ставить общую задачу совместной деятельности, находить способы ее решения, сопоставлять варианты способов, предлагаемых разными участниками деятельности, взаимно контролировать друг друга. На этой основе у учащихся накапливается опыт позиционирования как активного самостоятельного субъекта, способного оценить работу другого участника и через его мнение — свою собственную. Это имеет своим следствием развитие у обучающегося мотивов сотрудничества, способов и совершенствования способов анализа своей кооперации с другим человеком. В связи с чем в процессе формирования учебной деятельности приоритетная роль отводится коллективной мыследеятельности, диалогу, дискуссиям, деловому общению обучающихся;

3. Позиционирование *обучающегося как субъекта* индивидуальной и совместной учебной деятельности, способного формировать свое отношение к происходящему и, соответственно, определять стратегию своего поведения: в случае индивидуального (рефлексивного) позиционирования происхо-

дит определение позиции обучающегося для самого себя; в случае межличностного взаимодействия реализуется интерактивное позиционирование, в котором участники определяют свои позиции друг другу. Необходимо также учитывать и то обстоятельство, что в ходе обучения учебные действия могут приобретать для обучающегося новый смысл и перерастать в особую новую деятельность, может происходить «сдвиг мотива на цель», т. е. рождение на основе старых целей новых мотивов. Следовательно, учебный предмет должен не только включать в себя систему понятий, подлежащих усвоению, но и содержать указания на те способы учебной деятельности школьников, которые должны быть сформированы у учащихся при усвоении этих понятий. Поэтому в системе В.В.Давыдова недостаточно наделять учащихся правом самостоятельной учебной деятельности. Здесь предполагается целенаправленная последовательная отработка с учащимися способов самостоятельного выполнения учебных действий и прежде всего самоконтроля и самооценки; приемов самостоятельного перехода от одних компонентов учебной деятельности к другим, доказательства правомерности выдвигаемого пути решения учебных задач.

Список литературы

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
2. Ильенков Э.В. Диалектика абстрактного и конкретного в «Капитале» Маркса. М.: АН СССР, 1960. 290с.
3. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. М.: Политиздат. 1984. 320с.
4. Кант И. Соч. М., .1964. Т. 3. С. 206
5. Керимов Д. А. Гегелевский метод восхождения от абстрактного к конкретному и процесс познания правовых явлений /Д. А. Керимов // Правоведение. 1971. № 2. С. 7 - 16.
6. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. I. 392 с.
7. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., 1990. 190с.
8. Репкин В.В. Развивающее обучение и учебная деятельность. Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1992. 42 с.
9. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В. В. Давыдова, И Ломпшера, А К Марковой; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед наук СССР, Науч. исслед. ин-т педагогической психологии Акад. пед. наук ГДР.-М, Педагогика, 1982. 216 с.