

Казакова Валентина Александровна, Каримов Артур Равилевич

**СИСТЕМА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ЭЛЬКОНИНА-ДАВЫДОВА КАК ОСНОВА
ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВУЗЕ**

В статье проводится сопоставление компетентностного подхода в высшем образовании и концепции развивающего обучения Эльконина-Давыдова. Показано, что дидактическая система развивающего обучения Эльконина-Давыдова может быть использована в качестве теоретической базы практического использования компетентностного подхода, при этом их отношение описывается как отношение аксиологической и онтологической систем.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/3/2011/3-3/18.html

Источник

**Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и
искусствоведение. Вопросы теории и практики**

Тамбов: Грамота, 2011. № 3 (9): в 3-х ч. Ч. III. С. 67-71. ISSN 1997-292X.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/3.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/3/2011/3-3/

© Издательство "Грамота"

Информацию о том, как опубликовать статью в журнале, можно получить на Интернет сайте издательства: www.gramota.net
Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: voprosy_hist@gramota.net

УДК 37.03

В статье проводится сопоставление компетентностного подхода в высшем образовании и концепции развивающего обучения Эльконина-Давыдова. Показано, что дидактическая система развивающего обучения Эльконина-Давыдова может быть использована в качестве теоретической базы практического использования компетентностного подхода, при этом их отношение описывается как отношение аксиологической и онтологической систем.

Ключевые слова и фразы: система развивающего обучения; компетентностный подход; общекультурные компетенции; деятельностный подход; зона ближайшего развития.

Валентина Александровна Казакова, к. филос. н.

Кафедра философии

Казанский государственный архитектурно-строительный университет

kazval@inbox.ru

Артур Равилевич Каримов, к. филос. н., доцент

Кафедра философии

Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет

aquium@yandex.ru

СИСТЕМА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ЭЛЬКОНИНА-ДАВЫДОВА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВУЗЕ®

Проблемная ситуация современного образования все чаще требует обращения к паре категорий теория/практика. При этом можно выделить как минимум два уровня значений, которые принимает на себя эта пара. Первый уровень - проблема отношения теоретической базы, которую предоставляет учебное заведение, с той практической деятельностью, которая ожидается от выпускника. Кратко можно охарактеризовать эту ситуацию так: «Коренная причина (даже первопричина) [проблемы] заключается в чрезмерной затеоретизированности учебных программ, когда делается слишком большой крен в сторону формирования теоретических знаний в ущерб обучению практическому использованию этих знаний» [1]. Как известно, основным решением проблемы этого уровня, предлагаемым Минобром, является переход к компетентностному подходу в образовании, в рамках которого декларируется такая организация учебного процесса, которая бы обеспечила не только передачу определенных знаний и умений (когнитивный и практический компоненты компетенции), но и развитие особых качеств личности: готовность действовать в проблемной ситуации, стремление к самореализации, способность к самоконтролю и рефлексии (соответственно, мотивационный, аксиологический, эмоционально-волевой компоненты компетенции).

Второй уровень, генетически связанный с первым, - разрыв между предлагаемой практикой компетентностного подхода и теорией образования. Компетенции определяют цель образовательного процесса, но не предлагают достаточной категориальной базы, которая могла бы обеспечить рефлексию процесса и определения соответствия методов и целей. Рекомендация активных методов обучения (мозговой штурм, кейс-стади, работа в группах и проч.) не дает теоретически обоснованного ответа на вопрос о связи содержания образования с процессами развития личностных качеств. Ответ на этот вопрос выходит за рамки проблем, решаемых компетентностным подходом, задача которого - преодоление разрыва между системой образования и обществом посредством создания метаязыка, позволяющего формулировать образовательные цели на языке социального заказа. Задача же создания педагогической теории, обеспечивающей объединение таких сложных процессов, как обучение и развитие, должна решаться на основании психологических теорий развития личности.

Наиболее разработанной среди российских теорий в данной сфере является деятельностный подход школы Выготского. Теория личностного роста, разработанная этой школой, особенно концепция зоны ближайшего развития, широко используется в качестве теоретического основания для построения различных педагогических систем и технологий не только в России, но и за рубежом. Как правило, однако, эта концепция применялась для построения технологий образования для начальной, реже - средней школы. В данной статье мы бы хотели привлечь внимание преподавателей высшей школы к системе развивающего образования, разработанной под руководством Эльконина и Давыдова. Особо следует обратить внимание на то, что эта система формировалась как решение задачи, которая была сформулирована нами выше: «конкретизировать сложнейшие зависимости между процессами обучения и развитием» [4].

Эта педагогическая система ориентирована на развитие общих способностей теоретического мышления, и сами авторы подчеркивают, что система приемлема только как основание начального образования. Однако сравнение требований общих компетенций высшего образования (ОК) и определение «теоретического мышления», которое избрано в системе Эльконина - Давыдова за основное (см. Табл. 1), позволяет

предположить, что эта система может быть экстраполирована и на высшее образование - в области формирования общекультурных компетенций, в частности в рамках преподавания курса философии.

Табл. 1.

Сопоставление компетентностного подхода и педагогической системы Эльконина-Давыдова

Специфические учебные действия и операции, необходимые для развития теоретического мышления [2]	Содержание общих компетенций [6]
Ориентация в ситуации задачи, решение которой требует введения нового понятия (самостоятельная постановка задачи).	Способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готовность нести за них ответственность (ОК-4).
Овладение образцом такого преобразования учебного материала, которое выявляет в нем отношение, служащее общей основой решения любой задачи данного вида. Обнаружение такого всеобщего отношения в изучаемом предмете.	Владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1).
Фиксация этого отношения в предметной или знаковой модели, позволяющей изучать ее свойства «в чистом виде».	
Моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной формах: на основе преобразования учебной модели, фиксирующей межпредметные отношения и связи, учащиеся исследуют свойства определенной группы явлений в абстрагированной форме.	Умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2).
Выведение из выявленных отношений (объяснение) условий и способов решения задач. Построение системы частных задач, решаемых общим способом.	Использование основных положений и методов социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОК-8). Способность анализировать социально-значимые проблемы и процессы (ОК-9).
Контроль над выполнением предыдущих учебных действий и операций. Поиск и рассмотрение человеком существенных оснований собственных действий.	Умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбирать средства развития достоинств и устранения недостатков (ОК-7).
Развивающие процессы возможны только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами [5].	Готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-3). Готовность к социальному взаимодействию на основе принятых в обществе моральных и правовых норм, проявление уважения к людям, толерантность к другой культуре, готовность нести ответственность за поддержание партнерских, доверительных отношений (ОК-10).
Основная характеристика субъекта учебной деятельности, в отличие от обучаемого - «знание о своих ограниченных возможностях в чем-либо, стремление и умение преодолевать свою собственную ограниченность» [5].	Стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-6).

Как видно из анализа таблицы, каждая из общих компетенций находит соответствие с теми учебными действиями, которые заявлены в качестве необходимых в системе Эльконина-Давыдова.

Таким образом, основной тезис статьи состоит в предположении, что дидактическая система развивающего обучения Эльконина-Давыдова может быть использована в качестве теоретической базы практического использования компетентностного подхода, при этом их отношение описывается как отношение аксиологической и онтологической систем. В качестве аксиологической системы компетентностный подход позволяет определить приоритетные качества личности, которые должны быть сформированы учебной программой. В свою очередь, онтология системы Эльконина-Давыдова позволяет установить характер связей между содержанием обучения и развитием соответствующих личностных качеств. Как показал эксперимент, совместное использование этих подсистем как элементов единой системы плодотворно.

Прежде чем рассматривать связь между описанными подсистемами, обратимся к краткой характеристике категориального ряда системы Эльконина-Давыдова. Особенность рассматриваемой системы в том, что она нацелена на развитие основ теоретического мышления, творчества как основы личности [5]¹, что коррелирует с требованиями компетентностного подхода. Парадоксальным образом, в рамках данной категориальной

¹ Там же автор отмечает, что предлагаемая им система соотносится, прежде всего, с младшим школьным возрастом, но практика показывает, что основы теоретического мышления и творчества, как правило, не закладываются сегодня ни в начальной, ни в средней школе, так что в высшую школу приходят студенты с неразвитым теоретическим мышлением. Таким образом, в современных условиях можно считать возможным экстраполирование этой системы на практику высшей школы.

системы мы должны говорить не о «затеоретизированности» образования, а, напротив, о недостаточном уровне формирования теоретического мышления как компетенции, которая служит основой для успешной практической деятельности.

Первая пара категорий: учебная деятельность и субъект обучения

Эта пара категорий создает понятийную базу, на основании которой происходит поиск отношений между процессом обучения и развитием личности. Согласно деятельностной теории, «носитель учебной деятельности - ее субъект. <...> Процессы обучения и воспитания не сами по себе непосредственно развивают ребенка, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и обладают соответствующим содержанием» [Там же].

Это означает, что развитие возможно только в виде деятельности по саморазвитию. Действия преподавателя в таком случае должны быть направлены не на передачу знаний, а на формирование субъекта учебной деятельности. Основная характеристика субъекта учебной деятельности, в отличие от обучаемого, - «знание о своих ограниченных возможностях в чем-либо, стремление и умение преодолевать свою собственную ограниченность» [Там же].

Забегая немного вперед, отметим, что ситуация возникновения зоны ближайшего развития может быть сформирована только в том случае, если преподаватель работает не с «обучаемыми», а с субъектами учебной деятельности: «на первых этапах учебная деятельность выполняется коллективным субъектом, в виде диалогов и дискуссий о выборе лучшего пути поиска. Постепенно ее начинает самостоятельно осуществлять каждый, становящийся индивидуальным ее субъектом» [6].

Требования к образовательному пространству, обеспечивающие деятельность обучаемого в качестве субъекта, сформулированы в работах Якиманской [8]:

- учебный материал (характер его предъявления) должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта ученика, включая опыт его предшествующего обучения;
- изложение знаний в учебнике (учителем) должно быть направлено не только на расширение их объема, структурирование, интегрирование, обобщение предметного содержания, но и на преобразование наличного опыта каждого ученика;
- в ходе обучения необходимо постоянное согласование опыта ученика с научным содержанием задаваемых знаний;
- активное стимулирование ученика к самоценной образовательной деятельности должно обеспечивать ему возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;
- учебный материал должен быть организован таким образом, чтобы ученик имел возможность выбора при выполнении заданий, решении задач;
- необходимо стимулировать учащихся к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для них способов проработки учебного материала;
- при введении знаний о приемах выполнения учебных действий необходимо выделять общелогические и специфические предметные приемы учебной работы с учетом их функций в личностном развитии;
- необходимо обеспечивать контроль и оценку не только результата, но главным образом процесса учения, т.е. тех трансформаций, которые осуществляет ученик, усваивая учебный материал;
- образовательный процесс должен обеспечивать построение, реализацию, рефлексии, оценку учения как субъектной деятельности.

Вторая пара категорий: «эмпирическое и теоретическое знание»

Приведем основные отличия этих категорий по Давыдову.

«Эмпирические знания вырабатываются при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить одинаковые общие свойства. Теоретические - возникают путем анализа роли и функции некоторого особенного отношения внутри целостной системы, которое вместе с тем служит генетически исходным основанием всех ее проявлений.

Необходимым средством фиксации эмпирических знаний являются слова-термины. Теоретические знания выражаются прежде всего в *способах умственной деятельности*, а затем уже в различных символических системах» [5].

Следует обратить внимание на то, что теоретическое знание выступает в данной системе не в паре с практическим, как в быденном понимании. Наоборот, именно теоретическое знание оказывается способом формирования тех личностных качеств, которые и определяют практическую деятельность индивида (и обратно: теоретические знания могут стать собственными знаниями только в процессе практической деятельности).

Третья пара: «эмпирическое и теоретическое сознание»

Ценность этой системы для нас заключается в соотношении второй и третьей пар понятий, которое позволяет дать характеристику того уровня психического развития, который достигается при усвоении теоретических знаний в ходе выполнения учебной деятельности.

Давыдов проводит различие этих категорий следующим образом.

«Эмпирическое сознание и мышление направлены на группировку (или классификацию) предметов, опираясь при этом на сравнение и формальное обобщение. Формальные (или эмпирические) обобщения и возникающие на их основе представления, осуществляющиеся на их основе мышление играют в жизни ребенка очень большую роль. Они позволяют упорядочивать окружающий предметный мир, ориентироваться в нем.

В основе теоретического сознания и мышления лежит содержательное обобщение. Человек, анализируя некоторую развивающуюся систему предметов, может обнаружить ее генетически исходное, существенное или всеобщее основание. Выделение и фиксация этого основания есть содержательное обобщение данной системы. Опираясь на это обобщение, человек способен затем мысленно проследить происхождение частных и единичных особенностей системы из генетически исходного, всеобщего ее основания. Теоретическое мышление как раз и состоит в том, чтобы создавать содержательное обобщение той или иной системы, а затем мысленно строить эту систему, раскрывая возможности ее всеобщего основания» [Там же].

Таким образом, можно сделать вывод, что способность учиться (быть субъектом обучения) обозначена в данной педагогической системе как способность создавать содержательное обобщение частных и единичных случаев, т.е. способность теоретического мышления. Создавая собственные теории, учащийся становится субъектом, т.е. начинает формировать себя как личность.

И наконец, категория, устанавливающая связь между названными тремя парами, - это категория зоны ближайшего развития. Зона ближайшего развития - это «место/время порождения и становления таких взаимодействий, в которых возможна «встреча» (понимание, согласование, преобразование) разных опытов, разных способов осмысления этого опыта, разных видов опосредствования, отчуждающего предметное содержание опыта от его переживания. В метафоре встречи принципиально то, что встречаются неразвитое (взрослое) и недоразвитое (детское) сознание, встречаются именно *разные* сознания. Только такое событие «чревато развитием» - появлением интерпсихического новообразования, которое ранее не принадлежало ни одному из встретившихся. Это становится возможным там, где процесс согласования, координации двух замыслов взаимодействия приводит к результату, интересному, неожиданно, заметному с точки зрения каждого участника взаимодействия. Если средством согласования замыслов были знаки и символы, которыми ребенок ранее не пользовался, то может возникнуть интерпсихическая форма высшей психической функции.

Иными словами, отношение умелого и неумелого, знающего и незнающего является редуцированной формой совместного действия, творящего зону ближайшего развития ребенка. Развитой формой такого взаимодействия является отношение равных» [7].

Именно в ЗБР субъект получает возможность формировать свои личностные качества, осознавая ограниченность уже имеющихся. Это сознание недостатка формируется обучением, которое в данном случае (т.е. при попадании в ЗБР) оказывается впереди развития, но не просто впереди, а ровно на столько, что в данный момент «эти процессы возможны только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но, продлевая внутренний ход развития, они становятся внутренним достоянием» [5].

Обратим внимание на то, что коллективная деятельность рассматривается в данной педагогической системе не в качестве «внешнего», навязанного компонента образовательного процесса (как часто она воспринимается в настоящее время - при переходе к компетентностному подходу), а как обязательная форма, вне которой развитие невозможно.

Сумма рассмотренных категорий позволяет получить ответ на поставленный выше вопрос о связи содержания образования и процессов личностного роста: чтобы запустить процесс формирования субъектом его личностных качеств, необходимо создать с помощью обучения зону ближайшего развития (для формирования теоретического мышления обучение должно проводиться как процесс овладения теоретическими знаниями, эмпирического - соответственно, эмпирическими). Если материал обучения будет «дальше», чем зона ближайшего развития, то процесс формирования сознания не запустится - в силу того, что субъект не сможет выполнять предложенную деятельность. Если же «ближе», то в силу того, что данный уровень мышления уже сформирован, данная деятельность не будет способствовать развитию.

Таким образом, общий вывод, к которому приводит проведенный анализ, может быть сформулирован так: обращение к теории «развивающего обучения» Эльконина - Давыдова позволяет теоретически обосновать требование активных форм обучения как форм, в которых только и возможно развитие личностных качеств - компетенций.

Список литературы

1. Бадмаев Б. Ц. Психология и методика ускоренного обучения. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1998. С. 39.
2. Давыдов В. В. Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения ближайшего будущего // Психологические особенности выпускников средней школы и учащихся профессионально-технических училищ. М., 1974. С. 3-14.
3. Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. 1995. № 1.
4. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
5. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 4.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 270800 «Строительство» (квалификация бакалавр).
7. Цукерман Г. А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4.
8. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.

EL'KONIN AND DAVYDOV'S SYSTEM OF DEVELOPING TEACHING AS THE BASIS OF THE FORMATION OF GENERAL CULTURAL COMPETENCES IN HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS

Valentina Aleksandrovna Kazakova, Ph. D. in Philosophy
Department of Philosophy
Kazan' State Architectural-Building University
kazval@inbox.ru

Artur Ravilevich Karimov, Ph. D. in Philosophy, Associate Professor
Department of Philosophy
Tatar State Classical-Pedagogical University
aquium@yandex.ru

The article presents the comparison of competence approach in higher education with El'konin and Davydov's conception of developing teaching. It is shown that El'konin and Davydov's didactical system of developing teaching can be used as the theoretical base of the practical use of competence approach and at the same time their relation is described as the relation of axiological and ontological systems.

Key words and phrases: system of developing teaching; competence approach; general cultural competences; action approach; immediate development zone.

УДК 929

Статья представляет результаты биографического исследования жизни одного из последних потомков в России испанского дворянского рода Эспехо, выпускника Императорского Александровского лицея Александра Михайловича Эспехо, внука Михаила Эспехо - ученика и соратника Августина Бетанкура. Основное внимание в работе уделено исследованию деятельности А. М. Эспехо в различных общественных, православных и благотворительных организациях. Судьба А. М. Эспехо является характерным примером судеб многих выпускников лицея, его современников. Данное исследование особенно актуально в год празднования 200-летнего юбилея Императорского Александровского лицея.

Ключевые слова и фразы: Михаил Михайлович Эспехо; Александр Михайлович Эспехо; Императорский Александровский лицей; министерство внутренних дел; Пензенская губерния; благотворительные пожертвования.

Вадим Водославович Киншин, к. воен. н.
г. Санкт-Петербург
VKinshin@etm.rut

Сергей Вадимович Киншин
Гимназия № 205 г. Санкт-Петербурга
krestonosec812@mail.ru

**ИСПАНЦЫ НА СЛУЖБЕ РОССИИ:
СУДЬБА ЛИЦЕИСТА АЛЕКСАНДРА МИХАЙЛОВИЧА ЭСПЕХО®**

Два, казалось бы, совершенно несвязанных между собой события знаменуют текущий год - объявление 2011 года Годом Испании в России и России в Испании, а также 200-летний юбилей Императорского Александровского (Царскосельского) лицея. В действительности эти события объединяет то важное обстоятельство, что среди выпускников Александровского лицея были и те, в ком текла испанская кровь. Исторические судьбы испанцев и их потомков в России, их служба и деятельность на благо России представляют интерес для изучения и использования богатого исторического опыта установления и развития отношений между двумя великими странами - Россией и Испанией в современных условиях. Одним из выпускников Александровского лицея испанского происхождения, возможно даже единственным, был Александр Михайлович Эспехо.

Александр Михайлович Эспехо родился 24 марта 1884 года в Санкт-Петербурге, в семье потомственного дворянина Пензенской губернии, отставного поручика лейб-гвардии кавалергардского полка Михаила Михайловича Эспехо. Мать Александра - Надежда Николаевна была дочерью действительного статского советника Николая Николаевича Дубенского [10, д. 181, л. 5; 12, д. 2571, л. 78]. Обряд крещения был совершен 7 апреля 1884 года в церкви во имя святых Захария и Елизаветы в Кавалергардском полку. При крещении присутствовали родители и представители рода Дубенских: дяди - Николай Николаевич и Александр Николаевич,