Кипель Андрей Сергеевич
магистр, старший преподаватель
УО «Барановичский государственный университет»
г. Барановичи, Республика Беларусь

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ (В ЛОГИКЕ ТЕОРИИ В.В. ДАВЫДОВА)

Аннотация: *в статье рассматривается особенность процесса цифровой трансформации образования с позиции теории развивающего обучения В.В. Давыдова. Определяется роль теоретического обобщения в функционировании понятийного мышления. Показано, как цифровые технологии, встраиваясь в систему учебной деятельности, смещают ее ключевые компоненты: внешняя инструментальная мотивация начинает замещать внутреннюю познавательную; переход от абстрактного к конкретному все чаще перекладывается на цифровые технологии; рефлексия учебной деятельности смещается с освоения учебной задачи на процедуру взаимодействия с цифровой технологией.*

Ключевые слова: *понятие, мышление, теоретическое и эмпирическое обобщение, цифровизация образования.*

Современное образование в контексте его цифровой трансформации ставит задачу не просто передать обучающимся знания, но и сформировать компетенции в сфере их осмысления и верификации. В основе глубокого понимания действительности лежит способность человека к понятийному ее осмыслению. Именно понятийное мышление позволяет соотнести частное с общим и тем самым оценить достоверность суждений.

Как отмечает Л.А. Ясюкова, в психологической науке на сегодняшний день отсутствует единое понимание сущности понятийного мышления, а в частности операций, опосредующих его [8]. Вместе с тем, Л.С. Выготский отмечал, что в основе формирования понятийного мышления лежит практика целенаправленного обучения [2]. Такой подход предполагает четкое понимание того, что именно

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

и при каких условиях следует формировать. Однако сложившиеся условия неопределенности не редко превращают обучение в стихийный процесс, что обусловливает актуальность анализа формирования понятийного мышления в контексте учебной деятельности. Методологической рамкой настоящего исследования выступает деятельностный подхода В.В. Давыдова, рассматривающего понятия не как случайные элементы психики, а как конкретные инструменты развития мышления.

На первом этапе анализа обозначенной выше проблемы важно отметить, что В.В. Давыдов в контексте своих работ неоднократно обращал внимание на феномен понятий, однако понятийное мышление как самостоятельную форму не выделял. В отличие от Л.С. Выготского, противопоставляющего понятийное и допонятийное мышление, В.В. Давыдов был сосредоточен на различении двух типов обобщения: теоретического и эмпирического. Эмпирическое обобщение построено на внешнем анализе формы и формируется на основе сравнения и абстрагирования сходного в ряде объектов. Теоретическое обобщение направлено в сущность объектов отражая внутреннюю, генетически исходную связь внутри целостной системы, переходящей от абстрактного к конкретному [3; 4].

В таком ключе говорить о понятийном мышлении в трудах В.В. Давыдова возможно лишь с допущением, что данный тип мышления рассматривается не как самостоятельный процесс, а как элемент учебной деятельности, отраженный в теоретическом способе обобщения. Указанное допущение обосновано представлениями ряда авторов, рассматривающих обобщение, как один из системообразующих процессов понятийного мышления (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, Л.М. Веккер, С.Л. Рубинштейн, Л.А. Ясюкова, М.А. Холодная).

Остается проблемным вопрос о положении эмпирического обобщения в феномене понятийного мышления. Стоит отметить, что В.В. Давыдов очень осторожно подходит к описанию эмпирических понятий. С одной стороны, он указывает, что данный тип обобщения характерен для научного познания, где позво-

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

ляет формировать классификации и систематизировать знания (особенно в естественных науках). С другой стороны, этот вид обобщения ученый ограничивал внешним сходством.

Рассматривая понятия в рамках эмпирического мышления В.В. Давыдов пишет: «рассудок направлен прежде всего на расчленение и сравнение свойств предметов с целью абстрагирования формальной общности, т. е. придания ей формы понятия» [4, с. 90]. Важно отметить, что если в строгом смысле понятие содержит в себе обобщенные сущностные характеристики, то эмпирические понятия в таком контексте содержат общий признак, характерный для той или иной группы явлений: «наглядные образы придают рассудочному мышлению конкретное содержание» [4, с. 90].

Поэтому есть все основания полагать, что продуктом эмпирического мышления выступают не понятия в своем чистом виде, а как бы обозначил их Л.С. Выготский, в своей теории развития, «псевдопонятия», имеющие форму истинных понятий, но не обладающих их содержанием [1]. Исходя из этого назвать эмпирическое мышление понятийным не представляется возможным, хотя оно и играет важную роль в познании и коммуникации.

На следующем этапе анализа целесообразно рассмотреть процесс цифровой трансформации образования через призму деятельностного подхода. Программно-технические средства, электронный образовательный контент и обучение с внедрением элементов технологии искусственного интеллекта вместе формируют образовательную среду современной молодежи. Однако включение современных технологий в систему образования само по себе не гарантирует повышение его качества.

В.В. Давыдов еще в конце XX в. видел перспективу компьютеризации образования в том, что она способна выступить формой динамической модели учебных действий, одновременно отмечая, что это возможно только при учете достижений теории учебной деятельности. Игнорирование этого, как в практике программированного обучения, ведет к формированию у обучающихся «узких знаний и навыков исполнительского характера», а не мышления [4, с. 212–213].

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

В рамках теории Давыдова учебная деятельность рассматривается как целостная структура, опосредующая процесс обобщения и включающая в себя: мотивацию, потребности, цели, задачи и систему действий. Цифровая трансформация, захватывая все элементы учебной деятельности оказывает влияние на их функционирование и содержание. Рассмотрим их более детально.

1. *Потребности и мотивация.* В теории В.В. Давыдова уделяется значимое внимание причинам, побуждающим обучающихся включаться в учебную деятельность. При этом важное значение придается учебной мотивации и познавательной потребности как условиям перехода от эмпирического к теоретическому мышлению [4, с. 151]. Именно взаимодействие с образовательной средой ведет обучающихся к выведению понятий и их взаимосвязей, которые впоследствии выступают основой понятийного мышления.

Цифровые инструменты значительно расширяют способы вовлечения обучающихся в учебную деятельность. В исследовании Ю.В. Шибановой и К.А. Зиминой было установлено, что 68,6% опрошенных студентов среднего профессионального образования демонстрируют явный интерес к использованию цифровых технологий обучения [7]. Сходные результаты были получены на белорусской выборке студентов высшего образования: 64,9% опрошенных высказались за применение цифровых технологий в обучении [5]. Выявленная закономерность объясняется тем, что внедрение цифровых методов повышает привлекательность обучения за счет элементов интерактивности, наглядности и геймификации.

Однако важно проследить природу этого интереса, дифференцировав готовность использовать цифровые технологии и характер включенности обучающихся в образовательный процесс. В исследовании Л.В. Лазаревой и Н.М. Стяжковой установлено, что только половина опрошенных обучающихся были согласны использовать цифровые технологии в обучении без внешней стимуляции (дополнительных баллов и «автоматов» за зачеты и экзамены) [6]. Данные результаты указывают на существование разрыва между внутренней мотивацией (получить знания и навыки. используя современные инструменты) и интересом

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

к цифровым технологиям. Этот разрыв объясняется, в частности, эффектом новизны. В обзорном исследовании E. Ratinho и C. Martins выявлена зависимость между учебной мотивацией и новизной при использовании техник геймификации [9]. При длительном использовании образовательных приложений эффект новизны угасает и включенность обучающихся снижается.

Исходя из вышесказанного, следует предположить, что современная образовательная среда склонна преимущественно поддерживать внешнюю инструментальную, а не внутреннюю познавательную мотивацию, которая выступает основой для развития понятийного мышления в образовательном процессе.

2. *Цели и задачи обучения.* Согласно теории В.В. Давыдова, целью учебной деятельности выступает овладение общим способом решения широкого класса конкретных задач [4]. Такая цель определяет характер задач, которые предлагаются в рамках учебной деятельности: обучающийся должен запомнить не конкретные примеры выполнения заданий, а усвоить общую логику и принцип действия в конкретной предметной области.

Цифровая трансформация существенно расширяет инструментарий постановки и решения учебных задач. Автоматизированные тесты, интерактивные тренажеры и ИИ-чаты способны упростить доступ к заданиям и разнообразить преподавательскую практику. В частности, предъявляя стандартизированные промпты в работе с технологией ИИ, можно генерировать различного рода задания, имеющие различные условия, но сохраняющие общую логику и решающие общую задачу. Такой подход потенциально сближает учебную задачу и теоретический уровень обобщения через восхождение от абстрактного к конкретному. Однако и здесь обнаруживается ряд рисков.

Во-первых, цель перехода от абстрактного к конкретному сохраняется, однако субъектность в решении задач может смещаться к цифровым технологиям. В теории В.В. Давыдова переход от абстрактного к конкретному выступает основой для формирования понятий и решения практических задач. Такая деятельность осуществляется обучающимся самостоятельно: выделение исходного от-

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

ношения позволяет учащемуся перейти к конкретному [3; 4]. В условиях цифровизации абстрактное, опосредуясь цифровыми технологиями, приобретает более широкий характер, включая в себя умение взаимодействовать с цифровыми технологиями (являющегося необходимым условием получения частного знания). В результате переход от абстрактного к конкретному все чаще совершается не учащимся, а технологией, что создает риск подмены самостоятельного формирования понятий получением готовых знаний.

Во-вторых, смещение фокуса с достижения задач на решение заданий. Цифровая среда без участия педагога ориентирована преимущественно на оценку результата, а не на изучение принципа его получения. Автоматизированные тесты могут указывать лишь на допущенные ошибки, иногда объяснять правильный ответ, но определить логику, которой руководствовался обучающийся, они не способны. Понимая эту связь, можно предположить, что практика работы с цифровыми инструментами создает риск сведения обучения к заучиванию правильных ответов и их угадыванию.

Такой подход во многом воспроизводит элемент формально-логического обучения, которое В.В. Давыдов критиковал, указывая на отрыв понятий от их исходного содержания. На примере обучения математике в школе он отмечал: «отрыв в школьном преподавании математических понятий от их происхождения приводит к полной беспринципности и логической дефектности курса» [3, с. 200]. Другими словами, ориентация на усвоение формы и порядка действий без понимания исходного отношения и есть та самая логическая дефектность, которую воспроизводит цифровая среда, ориентированная на результат.

Стоит отметить, что работа с технологиями ИИ несколько сглаживает данную особенность. Однако галлюцинации, которые могут возникать в рамках оценки результатов, значительно снижают доверие к такому подходу. Это особенно важно в контексте самообучения, где учащийся может не обладать необходимыми компетенциями в сфере верификации знаний.

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

3. *Система учебных действий.* В.В. Давыдов отмечает, что при выполнении учебных действий обучающиеся овладевают прежде всего способами воспроизведения тех или иных конкретных понятий, образов, ценностей и норм и через них усваивают содержание этих теоретических знаний [4]. Цифровые технологии способны автоматизировать рутинные операции, а также визуализировать абстрактные теоретические модели. Это позволяет сместить акцент с эмпирического познания в сторону теоретического обобщения, где обучающийся самостоятельно конструирует и воспроизводит действия с понятиями.

Вместе с тем, особую роль играют учебные действия контроля и оценки, предполагающее обращение к основаниям деятельности субъекта – рефлексию [4, с. 157]. С позиции В.В. Давыдова именно возможность обучающегося отрефлексировать опыт своей учебной деятельности открывает доступ к теоретическому обобщению: «человек постоянно рассматривает основания своих собственных мыслительных действий и тем самым опосредствует одно из них другими, раскрывая при этом их внутренние взаимоотношения» [4, с. 131]. Однако в рамках цифровизации образования данный процесс, будучи опосредованным цифровыми технологиями, претерпевает изменения (рис. 1).

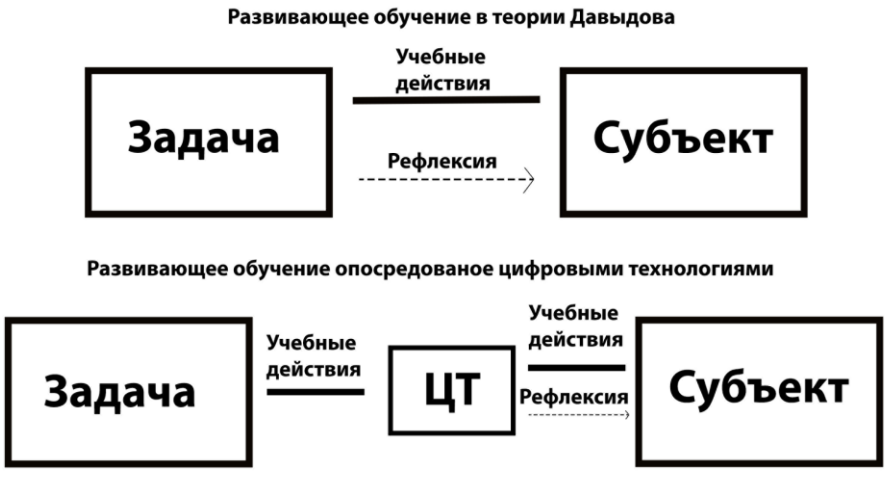


Рис. 1. Роль рефлексии в системе развивающего обучения

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

Учебное действие, будучи направленным преимущественно на взаимодействие с цифровой технологией, а не на решение учебной задачи, смещает рефлексию обучающегося с основания задачи на основание взаимодействия с технологией. Это создает риск, что учащийся в ходе мыслительной деятельности выведет не основание задачи, а процедуру работы с цифровой технологией. В логике теории В.В. Давыдова это бы значило воспроизведение внешней формы деятельности, а не ее содержания, что характерно для эмпирического уровня обобщения.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что цифровая трансформация образования не является нейтральным инструментом по отношению к учебной деятельности и понятийному мышлению. Встраиваясь в структуру учебной деятельности, цифровые технологии трансформируют ее основные компоненты: внешняя инструментальная мотивация начинает замещать внутреннюю познавательную; переход от абстрактного к конкретному все чаще перекладывается на цифровые технологии; рефлексия учебной деятельности смещается с освоения учебной задачи на процедуру взаимодействия с цифровой технологией. В логике теории В.В. Давыдова данные тенденции указывают на фокус в формировании внешней формы деятельности без учета ее содержания, что соответствует эмпирическому обобщению и не соотносится с понятийным мышлением.

В таком ключе деятельностный подход В.В. Давыдова обращает внимание на очень важную деталь: эффективность цифровой трансформации образования во многом зависит не от того, как много современных технологий будет в нее интегрировано, а от того насколько удастся сохранить субъектную позицию обучающегося в рамках данного процесса.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва ; Ленинград : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1934. – 324 с.

2. Выготский, Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения : сборник статей / Л. С. Выготский. – Москва ; Ленинград : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. – 136 с.

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

3. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.

4. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1986. – 240 с.

5. Кипель, А. С. Представления преподавателей и студентов о цифровизации образования / А. С. Кипель // Вестник БарГУ. Серия «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». – 2026. – № 1 (19). – С. 54–61.

6. Стяжкова, Н. М. Проблема эффективности использования цифровых технологий для мотивации студентов к обучению / Н. М. Стяжкова, Л. В. Лазарева // Ярославский педагогический вестник. – 2024. – № 5 (140). – URL: https://vestnik.yspu.org/?page=2024_5 (дата обращения: 10.10.2026). – Текст : электронный.

7. Шибанова, Ю. В. Цифровые технологии как средство развития учебной мотивации студентов среднего профессионального образования / Ю. В. Шибанова, К. А. Зимина // Modern Science. – 2021. – № 1–2. – С. 335–338.

8. Ясюкова, Л. А. Проблемы психологии понятийного мышления / Л. А. Ясюкова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 385–394.

9. Ratinho, E. The role of gamified learning strategies in student's motivation in high school and higher education: A systematic review / E. Ratinho, C. Martins // Heliyon. – 2023. – Т. 9, № 8. – URL: https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405–8440(23)06241–2 (date of access: 10.10.2026). – Текст : электронный.

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)