

НАУКА

Классики
психологии:
П. Я. Гальперин

Психология
жизненного
пути

Исследование
индивидуальных
различий



НЕТ НИЧЕГО ПРАКТИЧНЕЙ...

(Еще раз об объяснительных и
прикладных возможностях
психологической концепции П.Я.
Гальперина)

Текст: А. И. Подольский

Последние 15—20 лет ознаменовались для отечественной психологической науки существенными изменениями, которые не могут быть оценены однозначно. Увлечение принципиально новыми (новыми, конечно же, для российских психологов) направлениями, бурное развитие контактов с зарубежными коллегами, доступность западной психологической литературы и т.п., наряду с очевидным расширением кругозора, выходом за пределы жестких, зауженных схем, как в объяснительных, так и в прикладных разработках, со всей очевидностью обострило потребность в наличии некоторых базисных, фундаментальных схем мировоззренческого плана. Не случаен обострившийся интерес (и, кстати, далеко не только у отечественных психологов) в отношении культурно-исторического подхода Л.С. Выготского, деятельностной парадигмы А.Н. Леонтьева. В одном ряду с именами этих выдающихся ученых стоит и имя П.Я. Гальперина, научного революционера, мыслителя, создавшего совершенно новую парадигму научно-психологического мышления.

Каков же современный статус гальперинской теории? Стала ли она лишь достоянием истории, или по-прежнему скрывает мощный академический и прикладной потенциал? Каковы возможности применения метода планомерно-поэтапного формирования умственных действий в исследовательских и прикладных целях? Каковы принципиальные ограничения подобного применения?

Действительно ли метод по-настоящему работает лишь применительно к относительно несложным, изолированным действиям, имеющим ясно очерченное предметное содержание, и, как правило, не имеет отношения к формированию мотивационно-личностной и эмоциональной сферы человека?

Эти и подобные им вопросы сопровождали развитие метода планомерно-поэтапного формирования на всем пути его становления, начиная с середины 50-х гг. прошлого столетия, когда П.Я. Гальперин был сформулированы основные его положения, и продолжают возникать и в настоящее время при обсуждении соответствующих тем. Для того, чтобы наметить возможные направления поиска ответов на эти далеко не праздные вопросы, и в итоге сформулировать нашу позицию по отношению к теме настоящей публикации, необходимо провести ряд уточнений, в основном, теоретического и методологического свойства, чтобы не оказаться в плену у ряда неточностей в трактовке фундаментальных положений П.Я. Гальперина. Неточностей, сопровождающих развитие данного уникального подхода на протяжении вот уже более полувека.

1. Следует дифференцировать расширенную трактовку теории поэтапного формирования и концепцию (теорию) поэтапного (планомерного, планомерно-поэтапного) формирования умственных действий и по-

нятий в узком, собственном смысле слова. Первое, *расширенное понимание* распространяется на всю систему психологических взглядов П.Я. Гальперина о происхождении, функциях, формировании и развитии конкретных форм и видов психической деятельности человека. Эта система состоит из четырех взаимосвязанных частей: (1) учения об *ориентировочной деятельности* как сущностной характеристике психики и предмете психологии; (2) учения об *эволюции* человеческой психики, *филогенезе*, *антропогенезе* и *онтогенезе* как составных частях эволюционного процесса; (3) учения о *формировании умственной деятельности человека*; (4) учения о *видах и формах психической (ориентировочной) деятельности*.

Таким образом, мы имеем учение об ориентировочной деятельности как предмете психологии, содержащее понимание психических явлений и процессов как совокупности различных идеальных (умственных) действий и образов, являющихся, в свою очередь результатом многоплановых функционально-генетических изменений. Второе — это положение о приоритетности данного метода психологического исследования, который обеспечивает целенаправленное воспроизведение этих изменений, и составляют в совокупности сердцевину наиболее известной и обсуждаемой в отечественной и зарубежной литературе части общепсихологической концепции П.Я. Гальперина.

Теория поэтапного (планомерного, планомерно-поэтапного) формирования умственных действий и понятий в *узком, собственном смысле слова* представляет собой детально разработанную систему представлений о механизмах и условиях сложных многоплановых изменений, связанных с образованием у человека новых образов, действий и понятий. *Методологически* речь идет о принципиальном понимании пути освоения индивидуумом общечеловеческого опыта. *Теоретически* данная концепция представляет собой наиболее обобщенное и развернутое номотетическое описание психологических закономерностей интелектуализации. *Операционально-технологически* речь идет о полной системе психологических условий, обеспечивающих приобретение становящимся действием намеченных, общественно ценностных свойств.

Если отдавать себе отчет о различии этих аспектов, становится понятным, что какого-то одного, универсального — неважно, положительного или отрицательного — ответа на перечисленные в начале статьи вопросы не существует. В самом деле, трудно переоценить эвристичность принципиального положения П.Я. Гальперина о приоритетности изучения строения, законов и условий формирования и развития психики как ориентировочной деятельности. Такое понимание не только радикально меняет представление о «психических процессах» (функциях) — восприятии, мышлении, памяти, и т.д., которые разнятся специфическими задачами ориентировки, которые порождает жизнь человека в обществе, и которые в подобном дифференцированном виде свойственны лишь человеку. Общими же для всех видов и форм ориентировочной деятельности являются те генеральные функции, ради которых она появляется в филогенезе, перестраивается в антропогенетическом процессе и становится содержанием онтогенетических преобразований психики человека:

1) Построение образа поля (внешнего по отношению к субъекту или же поля его собственного состояния — физического или душевного).

2) Уточнение значения взаимосвязанных элементов этого поля с точки зрения актуально доминирующей потребности субъекта.

3) Построения плана решения стоящей проблемы.

4) Контроль реализации принятого решения и, в случае необходимости, коррекция как хода решения, так и плана, оценок, исходно представленной задачи.

Принципиально важно, что подобным образом рассматриваются отнюдь не только познавательные процессы. П.Я. Гальперин выделяет два основных плана, отображаемых в образах и являющееся полем для разворачивания идеальных действий — внешний план и план внутреннего состояния субъекта. К сожалению, П.Я. Гальперин не успел столь же детально проработать вопросы ориентировки во внутреннем плане, как это было им сделано по отношению к собственно познавательной деятельности (В наиболее полном, хотя и не исчерпывающем виде рассмотрение психологической феноменологии как видов и форм ориентировоч-

ной деятельности осуществлено П.Я. Гальпериним в его недавно опубликованных «Лекциях по психологии»). Но целый ряд принципиальных указаний, позволяющих двигаться дальше и в этом направлении, им был сделан. Так, эмоции рассматриваются как ориентировка в ситуациях, личностно или жизненно значимых для субъекта и требующих иных, внеинтеллектуальных способов решения. Соответственно, воля понимается как ориентировка в специфически человеческих проблемных ситуациях, когда сталкиваются, с одной стороны, рациональная и эмоциональная оценка ситуации с точки зрения непосредственных интересов потребностей субъекта, а с другой — общественная оценка и производные от нее социально одобряемые формы поведения.

Ориентировочная деятельность во всем своем многообразии инициируется реальными потребностями и задачами субъекта, им же осваивается и осуществляется. Поэтому путь к наиболее полному познанию душевной жизни человека лежит в направлении построения научных моделей, приближающихся к описанию всей многосложности этой реальности. Ясно, что конкретное содержа-



Подольский Андрей Ильич, заведующий кафедрой возрастной психологии факультета психологии МГУ, доктор психологических наук, профессор. Лауреат Премии Президента РФ в области образования. Автор более 200 научных публикаций, в том числе 11 учебных пособий и монографий по проблематике фундаментальной и прикладной психологии развития и обучения

ние каждой из функций ориентировочной деятельности при решении, например, простых перцептивных или мнестических задач в условиях лабораторного эксперимента будут отличаться от их содержания при решении субъектом задач на моральный выбор или связанных с принятием жизненного значимого решения, но все они с большей или меньшей ясностью и полнотой могут быть прослежены по всему пространству психологической феноменологии. Ведь в любом случае испытуемый должен сориентироваться в ситуации эксперимента, так или иначе построить схему и план своего действия с предлагаемым материалом, в той или иной мере использовать прошлый опыт и способ, явно или скрыто содержащиеся в экспериментальной ситуации. Все эти обстоятельства, бесспорно, имеют место в каждом случае, варьируется лишь мера их осознания экспериментатором и степень регистрируемости в эксперименте. Нетрудно предположить, что полнота и упорядоченность (систематичность) их учета психологом и будет отражать адекватность получаемого в исследовании знаний. Но именно на это и нацелена стратегия планомерно-поэтапного формирования.

Однако можем ли мы утверждать, что эти представления с достаточной степенью операционализированы для всех или хотя бы большинства «психических явлений, процессов и состояний»? Вопрос риторичен. На сегодняшний день, мы имеем лишь незначительное количество исследований, грамотно и систематически реализующих базовое фундаментально-психологическое предназначение метода: рассмотрение конкретных психических явлений как закономерного итога тех многоплановых преобразований, которые были намечены П.Я. Гальпериным. Однако это положение дел не дает никаких оснований считать, что метод себя исчерпал; напротив, полноценное и полномасштабное применение исследовательского, объяснительного и прикладного потенциала метода, по сути, еще не начиналось.

2. Описанные П.Я. Гальпериным закономерности формирования психологических явлений не есть нечто раз и навсегда установленное. Напротив, базовые знания о становлении разнообразных форм и видов действий, образов, понятий, принципы

и положения базовой теории при корректном их истолковании оставляют открытой возможность уточнения конкретных условий и механизмов формирования этих элементов психической деятельности. Так, чрезвычайно важным и перспективным является рассмотрение целенаправленного (по исследовательской задаче) и планомерного (по реальному ходу процесса) формирования как особого и наиболее продуктивного метода собственно психологического исследования, разновидности экспериментально-генетического метода. Такое формирование (конечно, в той мере, в какой его удастся реализовать в соответствии с теоретическими задумками) становится «пробным камнем», на котором могут быть проверены на действенность и операционализируемость различные теоретические представления о происхождении, строении и функционировании тех или иных фрагментов психической деятельности. Ведь именно с помощью «активно формирующей» исследовательской стратегии получено рациональное и вполне операционализированное истолкование психологические явления, наиболее закрытые для объективного психологического анализа («чистая мысль», внимание, отсутствие в самонаблюдении как самой психической деятельности, так и ее субъекта). При этом демонстрируется как сам способ подобной научно-психологической работы (его «технология»), так и достигаемые, в конечном счете, результаты.

В равной степени право на существование имеют как попытки выделить *обобщенное, универсальное содержание* метода (причем выделить не декларативно, лишь повторяя формулировки фундаментальных положений П.Я. Гальперина, а демонстрируя это обобщенное содержание максимально конкретно, с учетом специфики используемого материала), так и работы, направленные на *уточнение специфики применения как метода в целом, так и его составных частей* для разных типов исследуемой феноменологии, возрастных и индивидуально-психологических особенностей испытуемых и т.п.

3. За более чем полувековую историю существования концепции П.Я. Гальперина в отечественной и зарубежной психологии и педагогике не утихают споры об ее практических

возможностях, прежде всего в области обучения. На наш взгляд, ключом к решению этого вопроса является правильное понимание научного статуса самой концепции, о чем мы уже упоминали выше. Несмотря на внешнюю «похожесть» главного объекта концепции формирования умственных действий и понятий на основную цель практически любого обучения, теория поэтапного (планомерно-поэтапного) формирования умственной деятельности не является, и никогда не являлась теорией и уж тем более технологией обучения. В работах учеников и последователей П.Я. Гальперина (Н.Ф. Талызина, А.И. Подольский и др.) описаны те дополнительные, промежуточные работы, которые должны быть произведены психологами и педагогами, чтобы от общепсихологического знания о *функциональном генезисе психики*, содержащемся в базовой концепции П.Я. Гальперина, перейти к построению собственно процесса обучения — реальному процессу, осуществляемому во взаимодействии реального педагога и реальных учеников в реальном времени и пространстве. Более того, как неоднократно было показано в экспериментах последнего десятилетия, фрагменты процедуры планомерно-поэтапного формирования не являются чем-то абсолютным, и в этом смысле внешним, по отношению к субъекту. Они получают свою психологическую определенность лишь в конкретной ситуации. Главным условием эффективного практического применения положений концепции является не стремление к буквальному воспроизведению некой абстрактно-всеобщей процедуры, а творческое психологическое моделирование конкретной ситуации (обучения, информационного поиска, взаимодействия и т.п.). В случае реализации этого требования практическое применение данного подхода действительно дает высокие результаты, что многократно было продемонстрировано на практике.

Существует интересный парадокс: чем универсальнее знание (а гальперинская теория, с нашей точки зрения, как раз и содержит в высшей степени универсальное знание), тем более специфичными должны быть вспомогательные средства, с помощью которых это универсальное знание может применяться к конкретным случаям. Чем менее универ-

сально знание, тем меньше требуется таких спецификаций, потому что подобное знание специфично само по себе. Конечно, в общем смысле можно сказать, что овладение учеником любым знанием, умением, всякой

интересующей нас компетентностью. Речь идет о психологическом описании всего пространства субъекта, обретающего компетентность, это означает описание его возрастнопсихологических характеристик, его ин-

ности, так и движение в субъектной составляющей этого процесса — ценностных, смысловых, целевых и операционально-технических компонентах.

Вторая, *психолого-педагогическая модель* формирования человеческих компетенций представляет собой проекцию психологической модели, всех четырех ее составляющих, на условия той педагогической ситуации, в которой психологическая модель должна реализоваться. Целевое назначение психолого-педагогической модели заключается в том, что характеристики конечного результата, т.е. описанных в психологических терминах характеристик искомой компетентности, субъекта, ситуации и процесса обретения компетентности формулируются на языке психолого-педагогических реалий: как требования психологической модели могут быть реализованы с учетом педагогических возможностей данной школы и вполне конкретных учителей, какие ограничения на возможности реализации этих требований накладывают другие привходящие обстоятельства и т.д. Это уже не психология, но еще и не практика — это промежуточная психолого-педагогическая модель. Чтобы она стала практикой, нужно совершить еще один не всегда простой шаг. Нужно психолого-педагогическую модель спроецировать на реалии процесса обучения в его временно-пространственной определенности. Речь идет о вполне конкретной технологии в терминах времени, задачи, конкретной деятельности учеников и учителя, поручных планов и т.д., иными словами, построении *технологической, или методической модели*.

В руках профессионала эти три модели достаточно плотно срастаются. Для него видение конкретной ситуации, ее психологических и психолого-педагогических составляющих наступает одновременно с выстраиванием технологической модели. Для начинающего же специалиста возможность подобного синтеза должна стать предметом тщательной и нелегкой работы.

Литература:

1. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. — М: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002.
2. Подольский А.И. О научном статусе психологической концепции П.Я. Гальперина. Журнал «Вопросы психологии», 2002, № 5, с.11—24.

Существует интересный парадокс: чем универсальнее знание, тем более специфичными должны быть вспомогательные средства, с помощью которых это универсальное знание может применяться к конкретным случаям

новой компетентностью всегда предполагает некоторую более или менее полную ориентировку в задаче, в смысле, которую задача и ситуация ее решения имеет для субъекта, в обстоятельствах и условиях достижения принятой цели. В этом отношении сформулированные П.Я. Гальпериным представления о строении ориентировочной основы действия и путях ее формирования действительно являются универсальными. Другое дело, каким образом должен быть спроектирован процесс формирования ориентировки по отношению к определенной предметной области, с поправкой на возрастнопсихологические особенности учащихся, с учетом индивидуальных особенностей вполне конкретных детей и не менее индивидуальных психологических особенностей и педагогических возможностей учителя. Как перейти от максимально обобщенного научно-теоретического знания к знанию технологическому, методическому, которое, собственно, только и может быть непосредственно использовано в практике?

При решении этого вопроса мы исходим из так называемой трехмодульной схемы формирования человеческой компетентности (Подольский, 2002). В *первую, психологическую* модель входит (а) психологическое описание самой обретаемой компетентности. Что последняя собой представляет? Какова психологическая структура того, что у учащегося должно появиться: это отдельные действия, их совокупность или фрагмент целостной деятельности?

Что же из себя представляет психологическая модель субъекта компетентности (б)? Речь здесь идет не только об исходном уровне знаний, необходимых для овладения

индивидуально-психологических характеристик и даже индивидуальных психофизиологических характеристик (нельзя игнорировать ту физиологическую «цену», которую организм человека «платит» за обретение той или иной компетентности).

Говоря о психологической модели субъекта, помимо возрастнопсихологических, индивидуально-психологических характеристик и психофизиологических характеристик, мы имеем в виду и социально-психологические характеристики субъекта. В целом ряде исследований нам удалось показать, что различные типы взаимоотношений между детьми — партнерами старшего дошкольного и младшего школьного возраста приводят к совершенно различной динамике формирования умственных действий, и наоборот, различная динамика формирования умственных действий оказывает влияние на те или иные аспекты взаимоотношений между детьми — отношения лидерства, дружбы, привязанности и т.д. Эти моменты скрыто присутствуют в психологической модели субъекта. Исключительно важной является третья составляющая данной модели — психологическая модель ситуации формирования (обучения) (в). Имеется в виду комплексная характеристика, включающая в себя как чисто когнитивные, орудийно-технические аспекты, так и характеристики эмоциональной насыщенности ситуации, окрашивающей ее моральной атмосферы в классе. Наконец, четвертая составляющая психологической модели, это (г) модель собственно процесса обретения компетентности, в которой должно быть представлено как движение ученика в предметном содержании, усвоение которого является ядром обретаемой компетент-