

Гальперин П.Я. Общий взгляд о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий ¹ // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1998, № 2. – С. 3-8.

с.3.

Чтобы кратко описать развитие и современное состояние направления, которое я представляю, важно рассказать, с чего оно началось. А началось оно с тяжелого разочарования в традиционном исследовании мышления. Традиционный метод состоит в том, что мы предлагаем задачу в условиях, которые нам представляются достаточными, и затем описываем, регистрируем, как идет и к чему приходит процесс. Но оказывается, что при одних и тех же условиях у одного и того же человека в двух соседних задачах он идет по-разному, и регулировать его мы не умеем – процесс остается неуправляемым.

Это общая жалоба классической психологии исследований, и суть положения сводится к тому, что между условиями и явным ответом внедряются некие "промежуточные переменные", которые остаются недоступными для анализа. Можно подойти к ним, так сказать, "снизу" – исследовать те нервные процессы, которые составляют физиологическую основу этих "промежуточных переменных". Но даже в случае полного успеха мы можем получить лишь физиологические характеристики этих нервных процессов. Психологическое значение этих характеристик можно получить лишь при сопоставлении с психологическим содержанием тех же процессов. Но в том то и дело – как же получить их психологическое содержание?

Столкнувшись с этой принципиальной трудностью, мы пошли иным путем, который наметили так. Поскольку на каждом уровне развития возможности мышления существенно зависят от качества ранее приобретенных умственных действий и понятий, а они суть "вещи" объективные, то задача сводится к тому, чтобы обеспечить их приобретение с желаемыми психологическими качествами –

с.4.

разумности, обобщенности, сознательности и т.д. Так как знания приобретаются с помощью действий (с объектами этого знания), то первым становится вопрос о том, как формируются умственные действия и от чего зависит их качество. Опыт всех видов обучения свидетельствует о том, что *post factum* нельзя установить, как зависит качество сложившихся действий от условий их воспитания. Поэтому мы поставили себе обратную задачу – определить условия, необходимые для воспитания определенных, заранее намеченных качеств умственных действий. И традиционный процесс обучения обратился на противоположный – вместо регистрации того, что получится при условиях, которые теоретически считаются достаточными, сделали эти условия предметом поиска:

¹ В личном архиве П.Я. Гальперина хранится много записей по проблеме формирования умственных действий и понятий. Некоторые из них имеют вид незавершенных статей. Публикуемый вариант подготовлен к печати М.А. Степановой. Сохранены стилистические особенности оригинала.

мы подбирали, а если нужно, то и создавали такие условия, которые обеспечивали – да, именно обеспечивали – формирование умственных действий с заранее намеченными свойствами.

Это совсем не простая задача, но после многолетних исследований на самом разнообразном материале эти условия установлены практически достаточно полно. И тогда перед нами открылась картина образования и внутреннего строения психической деятельности, которая так же отличается от ее наблюдаемых явлений, как непосредственно воспринимаемая картина физического мира отличается от его научного понимания. В процессе становления получили расшифровку и многие из тех явлений, которые прежде оставались непонятными. Особое значение для последующих исследований получили те явления, которые наблюдаются на крайних полюсах процесса: в начале формирования умственных действий и в заключении этого процесса. Отмечу некоторые.

Во-первых (правда, лишь в самое последнее время), разъяснились обстоятельства, почему собственно психологическое содержание "привходящих переменных" остается недоступным для традиционного исследования. Дело в том, что ориентировочная часть всякого целенаправленного действия в результате повторения получает физиологическое отражение в виде так называемой "нервной модели стимула", открытой и превосходно описанной Е.Н. Соколовым. По мере того как нервная модель складывается, внешняя деятельность свертывается. Нервная модель, сложившись, возбуждается симультанно и сразу выдает свой конечный эффект. В сложившемся процессе для наблюдения остаются только стимулы и ответы, и саму нервную модель можно установить только в процессе ее формирования. И не всякого, а лишь такого, в котором систематически вырабатывается каждый из ее компонентов.

Во-вторых, при описанной планомерной организации формирования на первых его этапах ясно выделяется собственно психологическая часть целенаправленного действия – так называемая ориентировочная его часть. Очень быстро она свертывается (по только что

с.5.

описанному способу) и тогда субъективно выступает лишь как "понимание", руководящее исполнением действия. В развернутом виде эта психическая деятельность как процесс первоначальной ориентировки в проблемной ситуации вполне понятна, а в свернутом, "снятом" виде (так сказать, оттесненная из внешнего поля во внутренние "механизмы" субъекта) она только интуитивно переживается, но ее процессуальное содержание вытесняется из сознания и становится недоступным для анализа.

В-третьих, просто и отчетливо обнаружилось, что качества самой ориентировочной деятельности определяются качествами представления или, лучше сказать, схемы того действия, которое затем по этой схеме выполняется. В целом схема эта имеет довольно сложный состав и совсем не простое строение. Естественно, что без научного знания и эта схема, и формируемое действие складываются далеко не полно и по-разному. И тогда в процессе формирования на участках, где необходимые указания отсутствуют, неизбежно возникают

пробы и ошибки, большой разброс по успеваемости, большие затраты времени, усилий и материалов. Так объясняется господствующая картина традиционного обучения.

Когда схема ориентировочной основы действия разъясняется полностью, да еще предъявляется в "рельефной" записи, так что ею можно пользоваться без предварительного заучивания, то новое действие с первого раза выполняется правильно, его формирование чрезвычайно облегчается.; Обучение становится много доступней, происходит значительно скорей и даже в классном обучении дает незначительный разброс успеваемости, и то на высших ее показателях.

Но схема полной ориентировочной основы действия тоже может быть построена по-разному, и здесь открываются две возможности: ориентировочная схема строится только на характеристиках фактического состава знания или на разъяснении его внутренней структуры (что требует, конечно, раскрыть процесс его образования). При учете только фактического состава знания планомерное формирование дает желаемое качество усвоения конкретной области знания. При изучении его внутреннего строения сверх конкретного знания приобретает способ самостоятельного приобретения нового знания в границах того же материала. Например: письмо определенного типа, или свободное воспроизведение любого контура, включая рисунки и чертежи, изучение начальных положительных чисел и действия с ними или начальное учение о множествах, принцип построения первого числа и натурального ряда чисел и т.д., изучение конкретных грамматических явлений или способов построения речевых сообщений.

Так, различия в полноте и способе построения схемы ориентировочной основы действий привели к выделению трех основных типов

с.б.

ориентировки в материале и его изучения. Первый тип, не требующий от преподавателя больших знаний о процессе обучения, естественно, является самым распространенным. Раньше это его повсеместное господство считалось показателем его внутренней необходимости. Второй тип обеспечивает быстрое и уверенное овладение новыми знаниями и умениями, отвечающими требуемому качеству, но ограниченными своей областью. Третий тип, помимо этого, обеспечивает возможность самостоятельного овладения новыми знаниями из всех наук, которые с разных сторон изучают те же объекты.

Но, кроме того, второй и третий типы учения бросают новый свет на вопрос о так называемых возрастных возможностях интеллектуальной деятельности и обучения и открывают возможность успешного приобретения знаний на целый возрастной период раньше, чем это считалось и получалось при обучении по первому типу. А это требует существенного пересмотра вопроса о так называемых возрастных возможностях учащихся.

По-иному открывается и проблема связи обучения и умственного развития. При первом типе учения между ними возможны самые разные отношения, и для желаемого решения этой проблемы всегда можно подобрать, так сказать, "убедительные" материалы. Иначе говоря, материалы первого типа учения не

позволяют дать однозначный ответ на вопрос о связи обучения и умственного развития, чем и объясняется расхождение мнений по этому вопросу, пока был известен только этот первый тип учения. Другое дело – второй тип учения. Он позволяет вполне определенно сказать, что это – очень хорошее обучение (в смысле усвоения знаний и умений требуемого качества), но умственного развития оно не дает. А третий тип учения не только обеспечивает приобретение знаний и умений рационального порядка, но и ведет к совершенно явственному сдвигу в умственном развитии ребенка. Краткий вывод сводится к тому, что умственное развитие находится в прямой зависимости от того, насколько субъект в своем отношении к миру руководствуется представлениями о внутреннем строении и насколько эти представления охватывают разные области и стороны действительности. Характер мышления коррелятивен природе познаваемого объекта, и возможности мышления определяются методом познания.

А что же открывается на втором полюсе процесса, на завершающем этапе формирования умственного действия? После ряда этапов, на каждом из которых происходит воспитание его желаемых свойств, – а оно идет по одной и той же схеме (ориентировочной основы действий) – из операционального состава действия выделяется обобщенное, инвариантное содержание. В умственный план оно переносится только в речевой форме, но членораздельность речи задерживает исполнение действия, и теперь это тем более обременительно, что субъект уже ориентируется на предметное содержание

с.7.

действия, представленное в речевых значениях. Ориентировка переносится на эти значения, и на заключительном этапе материальные компоненты речи уходят из сознания. Наступает своеобразная девербализация умственного действия, и тогда оно открывается в самонаблюдении как "чистая мысль". Это явление, вызывавшее так много споров, но так и не получившее разъяснения, теперь наконец просто и рационально объясняется.

Дальнейший анализ этого феномена ведет к тому, что в исполнении различается ощущаемый ход процесса и направленное на него внимание. Последующий анализ самого внимания позволяет раскрыть его как контроль, сопровождающий всякое целенаправленное действие и обуславливающий его качества. Конечно, не всякий контроль есть внимание, но всякое внимание есть контроль, перешедший на уровень автоматизированного умственного (или перцептивного) действия. Применение этой новой теории внимания, планомерное формирование контроля как умственного действия позволило ликвидировать невнимательность и у нормальных школьников, и у детей с разными степенями задержки психического развития.

Но более того, расшифровка внимания – этой самой неуловимой для традиционной психологии формы психической деятельности – естественно, поставила задачу такой же расшифровки и других психических процессов. На это было затрачено много усилий и много времени, но теперь уже можно сказать, что в первом приближении это сделано для всех познавательных функций: мышления и воображения, памяти, восприятия и, как уже сказано, внимания.

Все эти формы психической деятельности можно рассматривать как производные от внешней предметной деятельности, которые, говоря словами К. Маркса, были "пересажены в человеческую голову и преобразованы в ней". И, может быть, самое важное состоит в том, что с помощью методики планомерного формирования каждую из этих форм психической деятельности можно сформировать с желаемыми свойствами или в сложившихся процессах диагностировать недостатки этих свойств, отнести их за счет определенных дефектов воспитания и затем осуществить их прицельную коррекцию.

Естественно, это меняет и наше общее представление о происхождении и природе психической деятельности. Теперь приходится говорить с осторожностью не только о врожденных способностях, но даже о врожденном разделении психических функций. Самое их различие оказывается отражением объективного различия основных задач ориентировочной деятельности, ее объективного материала и формирующихся в опыте приемов решения этих задач. Такое представление о психической деятельности в принципе завершает давнюю тенденцию прогрессивной психологии Нового времени, начиная с Локка, проходящую через Хартли и Пристли, Ламетри и Гельвеция, затухающую с победой буржуазного строя в XIX веке, —

с.8.

тенденцию объяснять содержание и строение человеческого сознания из условий приобретения индивидуального опыта.

Конечно, за пределами объяснения пока остаются многие разделы психологии: сфера потребностей, чувств, убеждений, воли, характера, личности. Но в поступательном движении науки, как и в военном деле, важно захватить прочный плацдарм. То, что рассказано выше, — а это далеко не все, чем мы уже располагаем, — позволяет надеяться, что для построения психологии, которая действительно овладевает своим предметом, такой плацдарм уже заложен. И будущий историк психологии не преминет отметить, что это было сделано в стенах Московского университета.

Январь 1980 г.