

УДК 159.9.

ТЕОРИЯ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ КАК ОТРАЖЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ПСИХОЛОГИИ И АКМЕОЛОГИИ

Турчин Анатолий Степанович

доктор психологических наук

профессор кафедры общей и прикладной психологии

Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии

г. Санкт-Петербург

ast55@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема интеграции методологических идей деятельностного и акмеологического подходов на материале теории управляемого формирования умственных действий П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной. Анализируются особенности разработанной в течение второй половины XX в. педагогической технологии, зарекомендовавшей себя в качестве эффективного средства усвоения содержания учебных предметов, в том числе изучаемых в военных образовательных организациях высшего образования.

Ключевые слова: поэтапное формирование умственных действий, этапы усвоения, моделирование, нормируемая помощь, акмеология.

THE THEORY OF GRADUAL FORMATION OF MENTAL ACTIONS AS A REFLECTION OF THE ACTIVITY APPROACH IN PSYCHOLOGY AND ACMEOLOGY

Turchin Anatoly Stepanovich

doctor of psychological sciences

professor of the department of general and applied psychology

Saint-Petersburg military Institute of National Guard Troops

Saint-Petersburg

ast55@mail.ru

Annotation. The article considers the problem of integrating methodological ideas of the activity and acmeological approaches on the basis of the theory of controlled formation of mental actions by P.Y. Galperin and N.F. Talyzina. The features of the pedagogical technology developed during the second half of the twentieth century, which proved to be an effective means of mastering the content of educational subjects, including those studied in military schools, are analyzed.

Key words: step-by-step formation of mental actions, stages of assimilation, modeling, normalized aid, acmeology.

Теория поэтапного формирования умственных действий в российской научной литературе, которая связывается обычно с именами ее основоположников: П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной [3; 11], долгое время работавших на одной кафедре факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, в период руководства им А.Н. Леонтьевым, имеет свою самостоятельную историю. Иногда ее пытаются представить как частный случай дея-

тельностного подхода в отечественной психологии. В 70–80-х гг. XX в. ее активно критиковали за жесткую регламентированность процедур эмпирического исследования. Однако попытки «подправить» базовый вариант технологии, отказавшись от обязательного прохождения этапов отработки действий или знаний, обычно не давали положительных результатов.

В последующие годы проходили научные конференции психологов, на

которых неоднократно высказывалась идея о самостоятельном статусе теории поэтапного формирования умственных действий, однако до ее признания в качестве самостоятельной научной психологической школы дело пока не дошло.

По нашему мнению, она вполне может претендовать на статус самостоятельной научной школы в психологии, поскольку обладает ключевыми атрибутами, к которым можно отнести наличие: а) не только хорошо известной концепции, но и оригинальной научной теории; б) собственной феноменологии и в) довольно широкого круга последователей и учеников, разделяющих и развивающих взгляды ее основоположников. Все эти признаки обнаруживаются в ходе анализа литературы, отражающей историю становления научной школы П.Я. Гальперина, и той критики, которая велась в отношении ее принципиальных положений на протяжении полувека [1; 4; 10].

Целесообразно рассмотреть некоторые ключевые моменты, определяющие авторское отношение к научному наследию П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной.

Так, можно ли считать оригинальной одну из центральных идей в теории П.Я. Гальперина [3; 5; 9] о предназначении психического отражения? Суть этой идеи, представленной в его работе «Ведение в психологию» [3], понималась и принималась не всеми современниками: идеи о том, что психика нужна для того, чтобы ориентироваться. Однако это вовсе не сводит ее функцию единственно к ориентировке. Если рассматривать ориентировочную деятельность как системообразующий компонент, то в этом случае она есть «клеточка» системы, из которой можно вывести или выращивать множество проявлений психического. Это позволяет применить к ее анализу методологию системного подхода. Не удивительно, что понятие «системный тип ориентировки» в дальнейшем вошло в соответствующий глоссарий [9].

Поскольку в то время активно велась борьба с функционализмом в психологии, под которым, прежде всего, понимался бихевиоризм, то и многие

положения, определяющие технологическую сторону теории поэтапного формирования, критиковались как избыточные или отрицающие «творческий подход» к процессу формирования систем учебных действий или понятийных систем.

В связи с тем, что проведено всестороннее изучение на материале многих учебных предметов, а также на всех возрастных этапах развития психики человека феномена ориентировочной деятельности [1; 4; 5; 7], можно говорить о выделении собственной феноменологии, как о втором ключевом признаке научной школы в психологии.

Третий важный признак самостоятельной научной психологической школы – наличие широкой представленности работами учеников и сторонников – тоже присутствует. Поскольку в аспирантуре факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова обучались представители большого количества стран, в том числе и ставших впоследствии самостоятельными республиками СНГ, аспирантский семинар П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной пользовался у них популярностью. В тот исторический период существования профессиональной подготовки психологов действовало правило свободного посещения лекций профессуры (это существенно позднее оно стало трактоваться студентами, как свободное «непосещение»). Лекции П.Я. Гальперина на философском и психологическом факультетах всегда собирали аудиторию. Он практически никогда не повторялся в их чтении, поэтому их посещали не только психологи. Это позволило впоследствии существенно расширить круг сторонников теории поэтапного формирования умственных действий как за счет специалистов гуманитарных специальностей (философов, филологов, педагогов и др.), так и за счет бывших студентов и аспирантов из стран Восточной Европы, обучавшихся в аспирантуре или проходивших стажировку в московских образовательных организациях высшего образования (ООВО).

При некотором дистанцировании ортодоксальных сторонников общепсихо-

логической теории деятельности от концептуальных положений теории управляемого формирования умственных действий, о последней всегда вспоминали, когда требовалось предъявить завершенный вариант психолого-педагогической технологии, демонстрирующей преимущества деятельностного подхода в отечественной психологической науке.

В качестве подтверждения научной, в том числе методологической устойчивости данной теории можно привести факты, которые были связаны с попытками отступления от ее основных положений в организации обучающих экспериментов в период 60–70-х гг. XX в., характеризующихся научным штампом «формализм в знаниях».

Один из наиболее известных методологических принципов – принцип детерминизма – конституирует правило поэтапной отработки форм действия (необходимость последовательного прохождения этапов освоения действия или знания). Попытки отойти от этого основного правила, сократить количество этапов усвоения для того, чтобы ускорить прохождение процесса экспериментального формирования, обычно приводили к снижению качества знаний или сформированных действий. Так, производился своеобразный «возврат» к психологическим основаниям традиционного обучения. Напомним, что при традиционной технологии преподавания «обратная связь» базируется на запоминании речевых формул преподавателя и (или) угадывании тех способов действия или решения, которые преподаватель считает единственно верными.

При этом обычно забывают, что сам П.Я. Гальперин предупреждал также и об опасности задержки на уже освоенном (отработанном) этапе усвоения. Последнее отрицательно сказывается на познавательной активности обучаемых, вынужденных решать задачи, воспринимаемые ими как рутинные. Поэтому сам П.Я. Гальперин настаивал на том, чтобы у обучающихся был достаточный запас задач различных типов. Они нужны не только для насыщения обучающей программы, но и как проверочные, когда после завершения основной

фазы экспериментального обучения требуется давать задачи, отличающиеся от уже использованных ранее по материалу, но требующие применения уже освоенных способов учебной работы.

Зачастую исследователи стремились сократить либо ускорить прохождение наиболее продолжительного по времени освоения материально-материализованного (графического) этапа, что приводило к эффекту, который многократно был зафиксирован как у школьников, так и у студентов, обучающихся по психологической специальности. До экспериментального обучения они не обладают навыками комплекса графических средств, как психологическими орудиями, не способны объяснить причины, побуждавшие их использовать схемы, схематизированные рисунки, диаграммы, графики в характерных ситуациях, связанных с презентацией данных экспериментального исследования. Как следствие недостаточного учета необходимости специальной подготовки к использованию графических средств в функции моделей [9], в литературе сложилась иллюзия очевидности, что моделирование может быть обосновательно объявлено учебным действием. Таковым можно его объявить, тем не менее, учителя школ испытывают значительные затруднения с его практическим применением, широко известное правило традиционной педагогики «научиться можно лишь, если этому учить других», не срабатывает по причине того, что моделирование – это сложная деятельность, которую надлежит осваивать отдельно в полном составе действий и операций. Только после этого может быть осуществлен переход к этапу внешней речи, удовлетворяющий высоким требованиям.

Достаточно сложно интерпретировать принцип единства сознания и деятельности. В целях его иллюстрации П.Я. Гальперин во время своих лекций, как правило, приводил метафору: «Когда люди затрудняются объяснять характер влияния одного на другое, запутаются, устанут, то обычно говорят: давайте напишем, что они находятся «в единстве». Пусть те, кому надо, разбираются». Именно поэтому в

технологии поэтапного формирования умственных действий особое внимание уделялось этапу интерпретации полученных экспериментальных данных. Нам неоднократно приходилось сталкиваться с непониманием коллег в ходе защиты дипломных работ и кандидатских диссертаций, когда они возмущались тем, что после перечисления всех корреляционных связей, нам хотелось получить качественное объяснение произошедших изменений.

По нашему мнению, социальный психолог В.Н. Куликов, ученик Михаила Николаевича Шардакова, заведующего кафедрой психологии Ленинградского педагогического института им. А.И. Герцена (ныне Российский Государственный Педагогический Университет), сделал более точным объяснительный механизм взаимовлияния на примере иллюстрации принципа единства сознания и деятельности. По его мнению, общение, являющееся необходимым компонентом взаимовлияния, взаимодействия выступает как средство, демифологизирующее этот процесс. Особое внимание этому факту уделено в теории П.Я. Гальперина, согласно которой после мотивационного и этапа материально-материализованных действий обучающиеся проходят этап «громкой речи», позволяющий осуществлять аргументирование и облегчающий рефлексию содержания знания или действия. На этапе внешней речи «про себя» закрепляется рефлексия способа действия. Только после этого о действии можно говорить, как об осознанном.

Принцип системности в психологии традиционно сводят к утверждению о более высоком общем эффекте системы, нежели от такого же количества элементов. Вместе с тем обязательно подчеркивалась необходимость выделения ключевого действия как системообразующего компонента и, соответственно, базового понятия, с которых начиналось создание обучающих программ, которые дают результаты. Квалифицировать исполнение анализа «по единицам» возможно лишь при таком условии. Именно это отличает теорию поэтапного формирования от иных вариантов бихевиоризма.

Генетический принцип, по Л.С. Выготскому [2], реализовывался в отборе содержания экспериментальной обучающей программы, а также в планировании уровней «нормируемой помощи» при решении задач различных типов, когда любое торможение или ошибка испытуемого трактуется, как следствие наличия у экспериментатора «иллюзии очевидности» или, что еще хуже, выдает тяготение к принципу традиционной педагогики, определяющему управление процессом учения, как «ожидание ошибки» и «реагирование на ошибки». Вместо того чтобы отсеивать неуспешных и работать с теми, кто почему-то успешен, П.Я. Гальперин требовал учить всех «на хорошо», хотя и в разном темпе. Возвращаясь назад на необходимое количество «шагов», которое позволило бы привести обучающегося к пониманию затруднений и начать компенсацию несформированных знаний и действий именно с этого уровня.

Высокую мотивированность всех участников гальперинских экспериментов объясняет именно такой подход к обеспечению развивающего эффекта. Один из учеников и коллег П.Я. Гальперина Яков Александрович Пономарев выделил два типа итогового результата или, как говорят акмеологи, – продукта деятельности – прямой и побочный [8]. Прямой продукт – реализованная цель экспериментального формирования действий и понятий с заранее заданными свойствами – был обычно не просто существенным. Он мало изменялся в процессе времени. Его объем и сохранность метода решения учебных задач у успешных испытуемых проверялся нами по истечении двух лет, нашей коллегой и соавтором Антониной Федоровной Карповой через восемь лет после завершения обучения школьников разных возрастов, практически не изменялись [5].

Стоит обратить внимание на акцидентный продукт экспериментального обучения П.Я. Гальпериним. Для испытуемых не требовалось обычно создания ситуаций, мотивирующих к участию в экспериментальном обучении, поскольку общая идея была выражена одним из наших участников эксперимента по обучению

моделированию как особой деятельности достаточно категорично. Семилетний мальчик, фактически уже не успевающий в классе, на наш вопрос о причинах участия в экспериментальном обучении моделированию, ответил: «А как же? Кому не хочется быть умным человеком?».

То, что экспериментатор, – тоже человек, на которого распространяется высказанная ребенком истина, – ощущали практически все аспиранты, обучавшиеся на кафедрах возрастной психологии и педагогической психологии в период работы П.Я. Гальперина. Обычно они успевали после реализации основного эксперимента, провести еще один, но на другом материале. Нам, например, удалось завершить в то время реализацию программы экспериментального формирования системы исторических понятий. Результаты этого эксперимента удалось опубликовать через 25 лет. Наш коллега Сергей Александрович Мищик, после разработки программы технического творчества старших школьников на базе радиотехнического конструктора «Мальчиш», за месяц подготовил программу учебного курса навигации для курсантов морской ООВО в Новороссийске и т.д.

Высокая технологичность дидактического инструментария теории поэтапного формирования умственных действий может оказаться средством выхода из тупиковой ситуации, в которой оказалось современное общее образование – постоянное перемешивание учебных текстов привело к сбиванию с толку содержания школьных предметов, включая те, которые не считались сложными.

П.Я. Гальперин рекомендовал простые и понятные обучаемым критерии оценки их действий – функциональные (сделал либо не сделал). Многолетняя практика оценки педагогических конкурсов «лучших по профессии» подтвердила общую психологическую правильность

этой критериальной базы, в случае если речь идет о согласовании мнений людей, имеющих различное образования и конкурирующие интересы. Кроме этого она показала возможность применения видеоматериалов уроков или занятий в детских дошкольных учреждениях, являющихся важным учебным средством при подготовке студентов по специальностям психологии или педагогики, для чего соответствующим образом были подготовлены контрольно-оценочные таблицы.

По нашему представлению, на пути внедрения теории поэтапного формирования в практику российского образования серьезным препятствием является повременной характер учебной работы, так как на любую учебную дисциплину отводится фиксированное количество академических часов. При поэтапном формировании, как правило, большого объема учебных часов не требуется.

Следующее противоречие связано с установкой педагога на трансляцию максимально широкого объема знаний либо на решение неподдающегося рациональному объяснению количества однотипных задач, что существенно затрудняет отбор содержания учебного предмета в соответствии со здравым научным смыслом.

Очередное противоречие связано с созданием системы ЕГЭ, которая «разучила» многих учащихся школ самостоятельно мыслить, а также отвадившей от учебного сотрудничества со сверстниками.

Вместе с тем указанные выше противоречия могут выступить диаметрально противоположно, как источник развития и иметь позитивные последствия для содержания современного обучения школьников и студентов в случае, если Минобрнауки России вопрос о возвращении качества образования советского периода решит положительно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметгалиев А.А. Поэтапное формирование умственных действий в начальной школе // Школьные технологии. 2004. № 3. С. 58–64.

2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 6. Научное наследство / под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1984. 400 с.
3. Гальперин П.Я. Введение в психологию. 2-е изд. М.: Университет, 2000. 336 с.
4. Калошина И.П. Психология творческой деятельности. М.: Юнити-Дана, 2003. 431 с.
5. Карпова А.Ф., Турчин А.С. Условия развития обобщающей функции мышления при изучении истории // Учебная деятельность и творческое мышление. Ч. 11. Уфа, 1985. С. 155–156.
6. Кузьмина Н.В. Акмеологические технологии фундаментального общего образования: монография / под ред. Сивака А.Н. СПб.: НУ «Центр стратегических исследований», 2016. 286 с.
7. Обухова Л.Ф. Концепция Пиаже: за и против. М.: Моск. ун-т, 1981. 191 с.
8. Пономарев Я.А. Знания, мышление и умственное развитие. М.: Просвещение, 1967. 264 с.
9. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. М.: Моск. ун-т, 1985. 208 с.
10. Салмина Н.Г. Виды и функции материализации в. М.: Моск. ун-т, 1981. 136 с.
11. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). М.: МГУ, 1975. 334 с.