Министерство образования Российской Федерации

Ставропольский государственный университет

Факультет психологии

Кафедра клинической психологии

*КУРСОВАЯ РАБОТА*

по общей психологии

#### Значение теории П.Я. Гальперина

#### для клинической психологии

Выполнила: Чаплина Галина

Ставрополь

2002**Содержание**

Стр.

Введение 3

1.Разработка П.Я. Гальпериным теории поэтапного формирования умственных действий и понятий 4

2.Предмет психологии в понимании П.Я. Гальперина 12

3.Значение теории Гальперина в психодиагностике интеллекта 16

4.Проблема внимания в трудах П.Я. Гальперина 25

5.Подход П.Я. Гальперина к проблеме бессознательного 31

Заключение 38

### Список литературы 40

Введение

В этом году исполняется 100 лет со дня рождения замечательного российского психолога Петра Яковлевича Гальперина (1902-1988).

Имя П.Я. Гальперина известно как в нашей стране, так и за рубежом прежде всего в связи с созданной им и приобретшей всемирную известность теорией поэтапного формирования умственных действий и понятий. Реально же его вклад в научно-психологическое знание значительно шире. Теория внимания и учение о языковом сознании; новый подход к классической проблеме отношения психики и мозга и оригинальное решение проблемы предмета психологии; своеобразная трактовка проблемы бессознательного и учение о соотношении обучения и умственного развития; вопросы дифференциальной диагностики интеллектуального развития с последующей индивидуализированной коррекцией и преодолевающая традиционный функционализм классификация форм и видов психической деятельности – вот далеко не полный перечень из богатейшего наследства, оставленного Петром Яковлевичем последующим поколениям ученых, да и просто думающим, образованным людям. Ведь те вопросы, которые занимали П.Я. Гальперина на всем протяжении его жизни, являются едва ли не самыми общими, возникающими перед каждым человеком: что такое человеческая психика, как найти пути к объективному изучению душевной жизни человека?

В данной курсовой работе ставились задачи проанализировать наиболее существенные вопросы, затрагиваемые П.Я. Гальпериным, а также осознать их роль в развитии психологии и значение для клинической психологии.

1. Разработка П.Я. Гальпериным теории поэтапного формирования умственных действий и понятий

Среди психологических теорий концепция П.Я. Гальперина занимает особое место, так как в ней содержится глубокий анализ собственно психологических свойств человеческого действия.

П.Я. Гальперин выступил с гипотезой поэтапного формирования умственных действий и понятий с заданными свойствами в начале 50-х годов. Первое упоминание об этой гипотезе было сделано в его выступлении в 1952 г. в прениях на совещании по вопросам перестройки психологической науки. В 1953 г. в Москве состоялось совещание по психологии, на котором Гальперин сделал доклад о формировании умственных действий. Положения выдвинутой им гипотезы были в дальнейшем обобщены и углублены в докладе “Типы ориентировки и типы формирования действий и понятий” (1958) [16] и статье “Развитие исследований по формированию умственных действий” (1959) [15].

За прошедшие полвека (1952-2002) теория П.Я. Гальперина не только выдержала натиск и устояла в борьбе мнений, но и превратилась из общей схемы (гипотезы, как в начале называл ее сам автор) в оригинальную, достаточно конструктивную теорию усвоения.

Прежде всего следует указать на то, что это деятельностная теория усвоения. Действие, названное в работах А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна единицей психологического анализа, впервые выполнило эту функцию в рассматриваемой теории. Действие имеет системное строение, где разные по психологической природе элементы увязаны в единое целое. В силу этого такая единица анализа ведет к новой систематике в психологии; ибо ни ощущение, ни эмоция, ни любой другой психический процесс (психическая функция) сам по себе, отдельно от других, действием (деятельностью) не является. Простое же переименование психических процессов в деятельности (“деятельность памяти”, “эмоциональная деятельность” и др.) не только не реализует деятельностного подхода, но и мешает его реализации. В данном случае деятельность понимается не как объяснительный принцип, а как предмет психологического изучения.

Действие как простейшее образование, сохраняющее все основные особенности человеческой деятельности, было подвергнуто Гальпериным и его учениками и последователями всестороннему изучению.

Прежде всего была изучена структура действия. В работах А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна внимание было сосредоточено лишь на мотивационно-целевом аспекте действий. П.Я. Гальперин настоятельно подчеркивал необходимость изучения всех элементов структуры, в том числе операционных. Особо следует остановиться на элементе, впервые выделенном им и названном ориентировочной основой действия (ООД). На протяжении всех последующих лет исследований этот элемент всегда был на первом плане. Исследование содержания ООД показало, что она включает в себя, во-первых, знания (полные или неполные) об объективных условиях успешного выполнения действия, связанных с данной предметной областью. Во-вторых, в состав ООД входят сведения (также полные или неполные) о самом действии: о цели, составе и последовательности выполнения входящих в него операций и т.д.

Изучение особенностей ООД привело к выделению трех типов ориентировочной основы действия, каждый из которых создает условия для формирования умений и навыков:

1) неполная ориентировочная основа, при которой обучаемому выдается образец выполнения действия (как делать) и его конечный продукт (что делать), но по существу нет указаний о правильности выполнения действия. Такой тип ориентировки свойственен условиям недостаточного первоначального познания. Характерен он и для неорганизованного, стихийного обучения (научения). Действие, формируемое на такой ориентировочной основе, складывается по принципу проб и ошибок. Эмпирически приспосабливается к правильности лишь конечного результата. В действие включены лишние операции, результат неустойчив. Само действие плохо переносится в измененные условия, не имеет обобщенности;

2) полнота для отдельных образцов, когда добавляются указания о правильности выполнения действия, осуществляется анализ материала в части его соответствия выполняемому действию. При этом пробы и ошибки в обучении являются уже случайными. Операции формируемого действия отнесены к условиям, в намеченном объеме обобщены. Результат действия стабилен, перенос в новые условия налажен, однако знания, формируемые на этой ориентировочной основе, являются эмпирическими, т.е. в них нет отделения случайного, ситуативного от закономерного, существенного. В знаниях нет действительной понятийности;

3) полная – осуществляется планомерное обучение анализу новых заданий, выделение опорных точек и условий их правильного выполнения. Эта ориентировка на основные единицы материала, на единицы действия и на законы их сочетания, на методы выделения того и другого. Учащиеся самостоятельно строят ориентировочную основу будущего действия. При этом условии действие формируется гибким, оно полностью переносится, поскольку сами условия формирования разумны для учащихся, т.е. раскрываются в своем внутреннем строении. Знания устойчивы и понятийны. Формируется опосредованный теоретический подход к вещам, и общие результаты обучения не зависят по существу от предшествующих индивидуальных умений учащихся.

Согласно гипотезе П.Я. Гальперина, умственные действия – итог преобразования внешнего материального действия во внутреннее, результат переноса внешнего действия в план восприятия, представлений и понятий. В процессе переноса, который осуществляется поэтапно, происходят изменения действия по различным направлениям, названным автором параметрами. По каждому параметру действие характеризуется каким-нибудь одним показателем, сочетание показателей по всем параметрам дает представление о состоянии действия в целом. Гальперин неоднократно подчеркивал, что для формирования полноценного действия необходима строгая последовательность отработки этапов и на каждом из них – свойств действия. Эта последовательность связана с тем, что каждая более высокая форма образуется на основе предыдущей. Начатые в 50-е годы и продолжающиеся до настоящего времени исследования подтверждают верность выдвинутой им гипотезы.

Представления о механизмах формирования умственных действий и понятий и их основных характеристиках (параметрах) менялись с развитием теории. На наш взгляд, научное творчество П.Я. Гальперина с точки зрения рассматриваемой проблемы может быть условно разделено на два периода: 50-70-е и 70-е – конец 80-х годов. Остановимся на характеристике первого периода.

Первоначально Гальперин выделил *четыре первичных свойства (параметра) действия*: уровень выполнения, мера обобщения, полнота фактически выполняемых операций, мера освоения. Рассмотрим их более подробно.

1.*Уровень выполнения действия*: формирование умственного действия начинается во внешней материальной (или материализованной) форме, далее постепенно через внешнеречевой уровень и уровень “внешней речи про себя” действие переносится во внутренний умственный план. Иногда автор приводил отличную от данной характеристику уровня действия: “уровень прослеживания чужого действия в поле восприятия; уровень материального действия, выполняемого с материальными объектами; уровень действия в “громкой речи без предметов”; уровень действия “во внутренней речи” [14, с.256]. Что касается “прослеживания чужого действия в поле восприятия”, то речь идет не о перцептивном выполнении формируемого действия, а об использовании уже имеющегося у субъекта действия.

2. *Мера обобщения.* Обобщение, по мнению П.Я. Гальперина, является средством выделения существенных условий действия из несущественных. “Обобщить действие – значит выделить из многообразных свойств его объекта именно те свойства, которые одни только и нужны для выполнения этого действия” [15, с.451].

3. *Полнота фактически выполняемых операций* (развертывание действия и его сокращение). “Развернуть действие – значит показать все его операции в их взаимной связи” [там же]. По мере освоения действия операции сокращаются, действие становится свернутым. Сокращение происходит сознательно или стихийно. При стихийном сокращении ученик не понимает, почему можно пропустить операцию; сознательное сокращение обеспечивает возможность возвращения от сокращенных форм действия к более ранним и полным.

4. *Мера освоения*. Освоение действия, по мнению П.Я. Гальперина, имеет разные степени; более высокие из них проявляются автоматизацией. Без достаточного освоения более ранней формы действия нельзя переходить к следующей, но в то же время чрезмерное освоение – препятствие для перехода к новой форме.

Меры обобщения, полноты и освоения определяют *качество действия* – оно тем выше, чем больше обобщение, сокращение и освоение действия.

Каждое конкретное состояние действия может быть рассмотрено как сочетание показателей по четырем первичным параметрам. На базе первичных параметров образуются *вторичные* как результат их сочетания. Первоначально к вторичным свойствам действия Гальперин относил разумность и сознательность.

*Разумность действия* предполагает, во-первых, его ориентацию на существенные свойства и, во-вторых, его развернутость. “Если развертывание действия способствует выделению его объективных связей, то обобщение этих связей психологически означает их очищение от несущественного. Вместе они обеспечивают “разумность” действия, другим выражением которой является его “гибкость”” [14, с.261].

*Сознательность действия* достигается “путем отработки разумного действия в “громкой речи без предметов”” [12, с.10]. Сознательность действия предполагает умение дать полное и правильное речевое выражение действия в процессе его выполнения. “Когда разумное действие отрывается от вещей и переносится в план громкой речи, то именно речевая форма становится опорой его выполнения и главным предметом отработки”[14, с.262]. Участие речи в ходе освоения действия – условие не только его сознательности, но и произвольности.

Гальперин писал: “Психологическая эволюция идет от развернутого внешнего действия с частными объектами к максимально обобщенному, сокращенному и автоматизированному действию, которое выполняется в идеальном плане и с понятиями, как с новыми объектами” [19, с.130]. Вместе с тем он отмечал, что приведенная последовательность развития действия является “идеальной конструкцией”, в которой отмечается не фактическое формирование действия, а лишь то, что должно оказаться наличным в полноценном действии.

К концу 60-х схема образования умственных действий превратилась в развитую теорию происхождения конкретных психических процессов и явлений, подтвержденных многочисленными экспериментальными исследованиями (Л.И. Айдарова, Г.А. Буткин, М.Б. Волович, И.А. Володар-ская, Л.С. Георгиев, М.М. Гохлернер, А.Н. Ждан, И.П. Калошина, Л.Ф. Обухова, Н.С. Пантина, А.И. Подольский, З.А. Решетова, Н.Г. Салмина, В.П. Сохина, Н.Ф. Талызина, Х.М. Тепленькая и др.). Это было отражено в диссертационной работе П.Я. Гальперина “Основные результаты исследования по проблеме “формирование умственных действий и понятий”” [12].

Теория П.Я. Гальперина позволила по-новому подойти к проблеме творчества и к проблеме развивающего обучения. Предложенный Гальпериным подход успешно прошел испытание при исследовании перцептивных видов деятельности, а также при формировании различных профессионально-производственных умений. Результаты этих исследований не только экспериментально подтвердили корректность выдвинутой П.Я. Гальпериным начальной схемы перехода внешних материальных действий во внутренние, идеальные, но и существенно дополнили первоначальное представление об этом процессе. Первоначальная схема образования умственных действий превратилась в развитую теорию происхождения конкретных психических процессов и явлений.

Таким образом, 60-70-е оказались весьма плодотворными для Гальперина и его учеников. Развивалась теория, а вместе с ней и представления о параметрах умственных действий.

К *первичным* параметрам умственных действий Гальперин относит несколько другие характеристики: уровень выполнения, полноту звеньев, дифференцировку, темп и ритм действия. Представляет интерес выделение “дифференцировки”, поскольку ранее Гальперин использовал термин “обобщение”. Обращает на себя внимание факт ее связывания с “пере-ключением”: по мнению автора, дифференцировка создает предпосылки для легкого переключения на разные типы материала, а в последующем и на другие действия. Синонимом переключения (или переключаемости) для Гальперина является гибкость. В работах П.Я. Гальперина 60-х гг. встречается определение разумности как гибкости. Следовательно, в данном случае можно сказать, что дифференцировка – условие образования разумного действия. Гибкости автор отводит большую роль.

В архивных материалах П.Я. Гальперина начала 70-х были обнаружены весьма интересные его рассуждения об освоении действия [40]. Как известно, выделение освоения действия в качестве первичного параметра позже подвергалось критике [26]. И Гальперин еще в 1966 г. писал: “Последний, четвертый, параметр действия – его освоение (в любой форме и разновидности, которые получаются из сочетания разных показателей предыдущих параметров)” [14, с.252]. Обращаясь к физическому действию, Гальперин определял освоение как расхождение между имеющимися исполнительной и ориентировочной частями действия на одном и том же уровне. Исполнительная часть остается (хотя и меняется по другим параметрам) на том же уровне, а ориентировочная стихийно или планомерно изменяется: это главным образом забегание вперед и образование высших единиц и перекодирование с перцептивного контроля на контроль по согласованию/рассогласованию (иначе говоря, мышечный контроль).

К концу 60-х – началу 70-х относятся и рассуждения об автоматизации как наивысшей степени освоения, которая, по мнению Гальперина, обязательно предполагает сокращение: распознавания ситуации до узнавания, выбора действия до узнавания задач “по типу”, контроля за исполнением до чувства (согласование/рассогласование).

Наиболее интересны, но в то же время наименее изучены представления о параметрах умственных действий, развитые Гальпериным в 70-80-е гг. Известно, что он готовил второе издание книги “Введение в психологию”, которое должно было стать итогом всей его жизни. При заполнении анкет на вопрос о роде деятельности Петр Яковлевич неизменно отвечал: общая психология. И будущая книга должна была называться “Общие основы психологии”. Однако в рукописи этой книги в обобщенном виде излагаются как его общетеоретические взгляды, так и представления о конкретных механизмах формирования умственных действий [40].

2. Предмет психологии в понимании П.Я. Гальперина

Случилось так, что П.Я. Гальперин наиболее широкую известность получил как автор *теории усвоения*. Между тем главные проблемы, которые заботили его на протяжении всей жизни, это проблемы *предмета и метода психологической науки*. Его взгляды на эту проблему нашли свое отражение, прежде всего, в книге “Введение в психологию” [5].

П.Я. Гальперин считал, что теоретический вопрос о предмете психологии является самым насущным, самым практическим и настоятельным вопросом нашей науки: “Современная психология не имеет “жесткого каркаса” знания, построенного так, что его изучение стихийно наводит на интуитивно правильное представление о ее предмете и задачах” [13, c.96]. Все предложенные до сих пор определения предмета психологии, по мнению П.Я. Гальперина, оказались не только недостаточными, но и несостоятельными. Он приводит различные доказательства своей точки зрения, а также говорит о том, что перед лицом острых вопросов современности психологическая практика, невооруженная теорией, оказывается малоэффективной. “Если мы не хотим оставаться в положении слепых, бредущих в потемках, изредка натыкаясь на значительные, но разрозненные факты, то должны сначала выяснить, …что же собственно составляет предмет психологического изучения” [там же].

В своих исследованиях П.Я. Гальперин опирается на учение Л.С. Выготского о происхождении высших психических функций и учение А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна об отношении психики к осмысленной внешней предметной деятельности. Для понимания предмета психологии в том виде, в каком он представлен во “Введении в психологию”, по признанию П.Я. Гальперина, особое значение имели исследования А.Н. Леонтьева (о превращении субсенсорных раздражений в ощущаемые), А.В. Запорожца (о роли организации ориентировочной деятельности для формирования физических, а позднее и перцептивных действий), Д.Б. Эльконина (о формировании разного рода “умственных действий”) [13].

В соответствии с пониманием П.Я.Гальперина, психика во всем диапазоне ее форм – познавательных процессов, от восприятия до мышления включительно, потребностей, чувств, воли, по своей жизненной функции – есть ориентировочная деятельность субъекта в проблемных ситуациях на основе образа. Таким образом, предметом психологии является ориентировочная деятельность субъекта. “Предмет психологии должен быть решительно ограничен. Психология не может и не должна изучать всю психическую деятельность и все стороны каждой из ее форм. Другие науки не меньше психологии имеют право на их изучение. Претензии психологии оправданы лишь в том смысле, что процесс ориентировки составляет главную сторону каждой формы психической деятельности и всей психической жизни в целом; что именно эта форма оправдывает все другие ее стороны, которые поэтому практически подчинены этой функции” [5, с.96].

Ориентировочная деятельность, согласно П.Я. Гальперину, не ограничивается одними интеллектуальными функциями, даже во всем их диапазоне – от восприятия до мышления включительно. И потребности, и чувства, и воля не только нуждаются в ориентировке, но с психологической стороны представляют ни что иное, как разные формы ориентировочной деятельности субъекта в различных проблемных ситуациях, разных задачах и с разными средствами их решения. Но если все формы душевной жизни представляют собой разные формы ориентировочной деятельности, то другая сторона этого положения заключается в том, что психология во всех так называемых психических процессах или функциях изучает именно эту ориентировочную деятельность. Это означает, заключает Гальперин, что неправильно было бы сказать, что психология изучает мышление, чувства, воображение, волю и т.д., неправильно прежде всего потому, что психология изучает вовсе не все стороны (аспекты) мышления, чувства, воли и других психических функций, но только ориентировочная деятельность и составляет предмет изучения психологии во всех этих функциях.

На основе такого понимания предмета психологии П.Я. Гальпериным было разработано учение об эволюции психики. Согласно этому учению, психика возникает в ситуации подвижной жизни для ориентировки в предметном поле на основе образа и осуществляется с помощью действий в плане этого образа. “Эта ориентировка на новое значение объектов, их свойств или отношений, значение, которого они не имели в прошлом опыте данного животного … и которое они впервые приобретают благодаря ориентировке в наличной ситуации, - вот это и составляет объективный показатели ориентировочной деятельности, объективные признаки психики” [5, с.127].

Гальперин выделил и описал основные эволюционные уровни действия, которые “намечают …основную линию развития материи” [там же, с.147]. Уровень физического действия – неорганические формы материи; уровень физиологического действия – организмы, действия которых регулируются физиологическими механизмами; уровень действий субъекта – животные, действия которых регулируются в плане образа; уровень действий личности – действия человека, регулируются не только индивидуальным, но и социальным опытом.

Адекватным методом исследования психики как ориентировочной деятельности становится формирующий эксперимент. Он является развитием экспериментально-генетического метода Л.С. Выготского: “… магистраль-ный путь исследования психических явлений – это их построение с заданными свойствами” [9, с.134]. В связи с тем, что в своих сложившихся и автоматизированных формах – целостном восприятии, творческом мышлении, внимании, содержание того реального процесса, каким является ориентировочная деятельность, уже недоступно психологическому анализу, поэтому если ограничиться только наблюдением за тем, на что и как ориентируется субъект деятельности, нельзя установить все содержание процесса ориентировочной деятельности, и, следовательно, объективное изучение психики таким путем будет крайне несовершенным. Основным методом исследования психики как ориентировочной деятельности становится изучение ее формирования.

Для того чтобы процесс формирования ориентировочной деятельности стал процессом ее познания, т.е. общепсихологическим методом исследо-вания, а не средством для решения педагогических задач, он должен быть управляемым. Поэтому в эксперименте подлежит организации вся система условий, которые обеспечивали бы формирование новых знаний и умений с заданными показателями. Она включает в себя следующие моменты. Во-первых, составление схемы полной ориентировочной основы действия, т.е. достаточно полный набор условий, обеспечивающих правильное выполнение нового действия. Во-вторых, организация поэтапного выполнения действия сначала на материальных или материализованных предметах с постепенным переводом его во внутренний план через промежуточные этапы “громкой социализированной речи” и “внешней речи про себя”. В-третьих, систематическая отработка на всех этапах желаемых свойств действия – его разумности, обобщенности, сознательности, меры овладения и др. Именно путь “извне внутрь” сначала как процесса во внешней среде, доступного контролю со стороны исследователя, а затем воспроизведение этого внешнего процесса через ряд определенных промежуточных форм – в идеальном плане – в уме или в речи, в восприятии – позволяет установить структуру ориентировочной деятельности. Получаемый вместе с этим практический результат – сформированные знания и умения, сложившиеся акты внимания, восприятия и др. – выступает в качестве способа проверки правильности исходных представлений о составе условий, необходимых для их формирования с желаемыми характеристиками, и средством анализа уже сложившихся форм психической деятельности.

Рассмотрим подробнее использование этого метода в психодиагностике интеллекта.

3. Значение теории Гальперина в психодиагностике интеллекта

Известно, что в нашей стране психодиагностика интеллекта была под запретом более двадцати лет. Затем появились призывы вернуться к разработке ее проблем [30], но до возникновения реального интереса к этому виду психологической работы прошло еще более двух десятилетий. В настоящее время психодиагностика интеллекта заняла прочное место в отечественной практической психологии.

Пользуясь психодиагностическими методиками, созданными за рубежом, многие не задумываются над их научной основой. Объективно традиционная тестология интеллекта исходит из вполне определенных посылок.

Первая (центральная) посылка: способности человека врожденны и в силу этого неизменны.

Вторая (практически вытекающая из первой): способности, как и все врожденное, подчиняются закону случайного распределения. Следовательно, высокий уровень развития способностей встречается редко.

Третья посылка (связанная с игнорированием качественного своеобразия этапов как умственного, так и психического развития человека в целом): различие в способностях разных людей сводятся к чисто количественным показателям. При использовании тестов нельзя получить никаких содержательных сведений о качественном своеобразии способностей человека. Можно лишь определить его место на кривой Гаусса и узнать, насколько его показатели отклоняются от средних значений.

Четвертая посылка (отражающая бихевиористский поход к анализу психики): тестовому контролю подлежит лишь конечный результат деятель-ности обследуемого (решил – не решил). Особенности интеллектуальной деятельности при этом не диагностируются и не учитываются.

Тесты интеллекта, базирующиеся на этих положениях, разочаровали многих известных психологов. Сегодня многие исследователи отказываются от обозначенных посылок. В детерминации способностей все большая роль отводится социальным условиям. Нормально-ориентированные тесты уступают место критериально-ориентированным. Количественный подход к умственному развитию сменяется качественным, бихевиористский – когнитивистским. Идет поиск новых путей психодиагностики интеллекта. В то же время за рубежом не сделан решительный шаг в сторону *изменения методов психодиагностики:* они по-прежнему остаются срезовыми. Именно это приводит к трудностям в разработке качественного подхода к диагностике возрастного развития интеллекта. В частности, обращение к диагностике стадий интеллектуального развития, описанных в работах Ж.Пиаже, обязывает при подборе тестовых заданий учитывать стадию, на которой обычно находятся дети данного возраста. Но использование срезового метода завело тестологов в тупик. Вот что пишет один из них: “Мы были крайне удивлены, обнаружив значительную противоречивость или, по крайней мере, независимость между результатами выполнения ребенком различных заданий… Оказалось, что независимость между заданиями является правилом, хотя все задания предназначены для детей данной стадии развития. Полученные результаты разбивают почти любую надежду на то, что мы сможем рассматривать каждого ребенка как находящегося на едином континууме развития, эквивалентном умственному возрасту, и по его показателям предсказывать, каким будет выполнение любого задания” [49, c.64].

Это явление, которое, как известно, Пиаже назвал “горизонтальным декаляжем”, действительно представляет собой скорее правило, чем исключение, и диагностика умственного развития не может оставить эту проблему в стороне. Западные тестологи решили ее опять-таки количественно, определяя стадию по большинству заданий, выполненных на ее уровне. Но достаточно взять другой набор заданий и, следовательно, потребовать от ребенка выполнения другой совокупности интеллектуальных действий, как сразу же обнаружится иное распределение этих заданий по стадиям и надо будет сделать иное заключение о стадии развития, на которой находится данный ребенок. Выход из этого тупика отечественные психологи видят в отказе от срезовых методов. По мнению П.Я. Гальперина, адекватным методом исследования психики как ориентировочной деятельности является *формирующий эксперимент*. В связи с тем, что в своих сложившихся и автоматизированных формах – целостном восприятии, творческом мышлении, внимании, содержание того реального процесса, каким является ориентировочная деятельность, уже недоступно психологическому анализу, поэтому если ограничиться только наблюдением за тем, на что и как ориентируется субъект деятельности, нельзя установить все содержание процесса ориентировочной деятельности, и, следовательно, объективное изучение психики таким путем будет крайне несовершенным. Основным методом исследования психики как ориентировочной деятельности становится изучение ее формирования.

В теории П.Я. Гальперина, так же как и в теории Ж.Пиаже, исходным пунктом развития мышления служит предметное действие субъекта. Однако понимание действия в обеих теориях различно.

Ж.Пиаже характеризует действие как процесс преобразования исходного материала и достижения определенного результата. Самым важным моментом в этой объективной характеристике действия Ж.Пиаже считал сам процесс преобразования. По Ж.Пиаже, существуют два вида опыта. Один направлен на результат действий с объектами, другой – на анализ собственных действий субъекта, осуществляемых с этими объектами. Он ввел различие между простой и рефлексивной абстракцией. В случае простой абстракции ребенок (познающий субъект) извлекает знания из объекта и познает его пространственно-временные, физические свойства. Благодаря рефлексивной абстракции субъект извлекает информацию из координации собственных действий, которые осуществляются с опорой на объект. Именно этот тип опыта формирует у ребенка логико-математическую основу знания, те познавательные схемы, развитие которых способствует приобретению новых знаний. Различение двух видов абстракции привело к тому, что для Ж.Пиаже единственно возможной интерпретацией действия стало его соответствие формальным логическим структурам, а собственно психологический механизм развития не был проанализирован.

П.Я. Гальперин предлагает иной путь – он рассматривает действие как объективный процесс, содержание и формирование которого наперед заданы. Объективно существует образец действия и образец продукта, которым оно должно соответствовать. Кроме того, объективно существует план достижения этого продукта, которому действие должно следовать для того, чтобы быть успешным. Таким образом, исполнение действия субъектом невозможно без ориентировки в объективно заданных условиях его осуществления. Основные компоненты ориентировочной части могут быть заданы либо непосредственно в виде явного образца, либо косвенно, в скрытой форме, через систему задач, проблемную ситуацию, которую субъект должен решить с помощью этого действия. Отсюда следует, что действие субъекта состоит из двух частей – ориентировочной и исполнительной, при этом ориентировочная часть составляет его управляющий, психологический механизм и определяет успешность действия в целом. Строение, динамика и формирование ориентировочной деятельности составляет, по П.Я. Гальперину, роль психики в деятельности субъекта.

Поворотным моментом в развитии теории и метода П.Я. Гальперина было установление трех основных типов ориентировки и соответствующих им типов учения. При первом типе ориентировки субъект обращает внимание на внешнюю форму образца, самого действия и его продукта. Стихийно складывающаяся система ориентиров недостаточна для выполнения задания на высоком уровне. При втором типе ориентировки ребенку дают все указания для правильного выполнения конкретного задания. Наконец, при третьем типе ориентировки ребенка учат методу анализа объектов, который даст ему возможность самостоятельно установить систему ориентиров, позволяющую правильно выполнить любые задания в изучаемой области.

Учение о типах ориентировки неизбежно ведет к проблеме интеллектуального развития ребенка, прочно связанную с Ж.Пиаже. Согласно П.Я. Гальперину, при первом, широко распространенном типе ориентировки, ребенок сам находит ориентиры для правильного выполнения действия. Часто он делает это случайно и неосознанно, так как обучение идет путем проб и ошибок. Понятно поэтому, что успех такого обучения в значительной степени зависит от уровня интеллектуального развития ребенка. При втором типе ориентировки экспериментатор сам выделяет все необходимые условия и указывает ориентиры, позволяющие ребенку с первого раза правильно выполнить новое действие. Но эти ориентиры устанавливаются эмпирически, путем подбора условий, устраняющих ошибки. По мнению П.Я. Гальперина, развития мышления в таком случае не происходит, а имеется лишь накопление знаний. При обучении по третьему типу ориентировки ребенка вооружают методами выделения основных единиц соответствующей области науки и общими правилами их сочетания в конкретных объектах. В ориентировке третьего типа важную роль играют орудия мыслительной деятельности – эталоны, критерии, меры, - которые позволяют дать объективную характеристику объекта. Применяя эти орудия к изучаемому материалу, ребенок начинает выделять “общие схемы вещей”, свойственные всем объектам данной области. Вот почему, по мнению П.Я. Гальперина, при третьем типе обучения, благодаря формированию общих схем ориентировки в вещах, происходит развитие мышления.

Исследования (Карпов, Талызина, 1985) показали, что стадия интеллек-туального развития ребенка может быть установлена только в процессе формирования у него новых действий, т.е. с помощью генетического метода.

Для преодоления кризиса, возникшего в диагностике интеллекта, необходимо обратиться не только к генетическому методу, но и к другим достижениям школы Л.С. Выготского – культурно-исторической теории, теории деятельности А.Н. Леонтьева и *теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина*. Использование этой теоретической основы для психодиагностики интеллекта предполагает разработку: деятельностной модели интеллекта; модели онтогенетического развития интеллекта; возрастного норматива, имеющего культурно-историческую природу. Рассмотрим модель онтогенетического развития интеллекта.

Согласно работам Ж.Пиаже, А.Валлона, А.Запорожца, развитие интеллекта идет как по линии обогащения его содержания, т.е. увеличения количества интеллектуальных действий и образов (функциональное развитие, по А.Запорожцу), так и по линии последовательных качественных изменений (стадиальное развитие). Эти две линии органически связаны и влияют друг на друга: переход на новую стадию предполагает усвоение определенной деятельности, специфичной для данного этапа развития ребенка, а само это усвоение протекает по-разному на разных стадиях.

Диагностика функционального развития интеллекта предполагает выбор действий, специфичных для данного возрастного этапа развития, и оценку их состояния по интересующим диагноста характеристикам. Действия могут находиться в разных качественных состояниях: одни из них ребенок способен выполнить только в сенсомоторном плане (форме), другие – в наглядно-образном, третьи – в умственном. Исследования показали, что уже пятилетние дети могут осуществить некоторые логические операции в уме (в абстрактно-логической форме). Различие в состояниях имеющихся у ребенка интеллектуальных действий и обозначено Ж.Пиаже как “горизонтальный декаляж”. Шкала П.Я. Гальперина позволяет оценить любое действие не только по форме (плану), но и по мере обобщенности, осознанности, самостоятельности, автоматизации и т.д. Естественно, для оценки каждой характеристики должны быть указаны критерии и адекватные им методики. Для диагностики функционального развития интеллекта достаточно “срезовых” методик. Однако использование деятельностной шкалы П.Я. Гальперина позволяет определить качественное состояние интеллектуальных действий, а не просто фиксировать правильные или неправильные ответы испытуемого.

Для диагностики стадиального развития интеллекта необходимо обратиться к зоне ближайшего развития, т.е. использовать новые действия, которые ребенок может усвоить с помощью взрослого. Одновременно это означает, что для определения стадии интеллектуального развития “срезовые” методы непригодны. Здесь надо использовать генетические (формирующие) методики, при разработке которых требуется:

1) найти интеллектуальные действия – незнакомые, но одновременно доступные ребенку, т.е. находящиеся в зоне его ближайшего развития;

2) указать диагностируемую характеристику стадии (диагностика стадии не исчерпывается диагностикой ее центральной характеристики – плана/формы интеллектуальной деятельности);

3) начать формирование нового действия с самого высокого плана и постепенно идти к генетически более низким (ранним) формам;

4) установить, в какой форме ребенок может понять объяснение взрослого, необходимое для выполнения нового действия;

5) установить, в какой форме ребенок может выполнить новое действие после объяснения взрослого;

6) проверить на нескольких новых действиях планы интеллектуальной деятельности, доступные ребенку.

Исследования, проведенные на русских [45], вьетнамских [29] и китайских [48] детях показали, что план, в котором ребенок способен понять объяснение, совпадает с планом, в котором он может впервые выполнить новое действие. Это означает, что критерием для диагностики стадии интеллектуального развития по характеристике плана (формы) может служить или наивысший план, в котором ребенок способен понять объяснение взрослого, или наивысший план, в котором ребенок способен впервые выполнить новое действие.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку деятельностной модели интеллекта, на выявление основной системы характеристик, позволяющих более полно описывать и диагностировать стадиальные (возрастные) изменения интеллекта, а также на установление видов деятельности, знаменующих переход на очередную стадию интеллектуального развития.

Описанный поход к психодиагностике интеллекта открывает новые пути для разработки не только тестов развития, но и тестов успешности. Этот подход очень продуктивен при создании коррекционных программ. Он может быть успешно использован для оценки истинных возможностей традиционных интеллектуальных тестов. Опыт работы учеников и последователей П.Я. Гальперина в этом направлении позволяет обозначить основные этапы этого процесса: во-первых, по задачам, включенным в тест, моделируются виды деятельности, необходимые для его выполнения; во-вторых, устанавливаются требования к этой деятельности по шкале П.Я. Гальперина (прежде всего по форме и обобщенности); в-третьих, полученная модель проходит экспериментальную проверку на испытуемых, не справляющихся с данным тестом. У них формируются действия, включенные в данную модель, на материале, отличном от тестового. Если после этого дети оказываются в состоянии выполнить тестовые задания, то модель признается корректной. В этом случае можно указать истинные возможности данного теста.

Например, для решения прогрессивных матриц Равена требуются два действия: а) выявление и б) использование закономерности. Оба действия осуществляются в перцептивной форме и с обобщенностью по материалу. При традиционном психодиагностическом подходе (при учете только конечного ответа) диагноз может быть ошибочным. В самом деле, у испытуемого оба действия могут присутствовать, но в более низкой форме (материальной или материализованной), чем перцептивная. В силу этого с прогрессивными матрицами Равена он не справится.

Определение истинных разрешающих возможностей наиболее распространенных в нашей стране тестов (их ревалидизация) – одна из первоочередных задач практической психологии. И в этом, как было показано, большую роль может сыграть теория и методология, разработанная П.Я. Гальпериным.

4. Проблема внимания в трудах П.Я. Гальперина

Разработка вопроса внимания занимает особое место в творчестве П.Я. Гальперина. Статья Гальперина “К проблеме внимания” была впервые опубликована в 1958 году. В ней была высказана неортодоксальная гипотеза о том, что внимание представляет собой идеальную, сокращенную и автоматизированную форму действий контроля, была выдвинута им чисто теоретически, исходя из общих идей концепции формирования умственных действий и лишь значительно позднее получила свою экспериментальную проверку и подтверждение.

Исследование функциональных частей действия привело к выделению исполнительной и ориентировочной частей действия, а в ориентировочной части – собственно ориентировочной и контрольной. Последнее позволило содержательно понять место и функции внимания в психической деятель-ности человека, открыло возможность целенаправленного формирования внимания. Разработанный в результате метод поэтапного формирования внимания открыл радикально новые пути решения актуальных проблем воспитания внимания у учащихся в педагогической практике.

Главное значение своей работы П.Я. Гальперин видел в том, что развернутая картина формирования внимания выступает в качестве общей модели образования конкретных форм психической деятельности.

Анализируя различные взгляды на природу внимания, отрицающих его существование как самостоятельной психической функции, П.Я. Гальперин пришел к выводу, что в их основе лежат два кардинальных факта:

1. Внимание нигде не выступает как самостоятельный процесс. И про себя, и внешнему наблюдению оно открывается как направленность, настроенность и сосредоточенность любой психической деятельности, следовательно, только как сторона или свойство этой деятельности.

2. Внимание не имеет своего отдельного, специфического продукта. Его результатом является улучшение всякой деятельности, к которой оно присоединяется. Между тем, именно наличие характерного продукта служит главным доказательством наличия соответствующей функции (даже там, где процесс ее совсем или почти неизвестен). У внимания такого продукта нет, и это более всего говорит против оценки внимания как отдельной формы психической деятельности.

С позиций своей теории поэтапного формирования умственных действий и понятий Гальперин стремился показать, что понимание психики как ориентировочной деятельности и знание тех изменений, которые претерпевает действие, становясь умственным, позволяет рассматривать внимание как функцию контроля. В той или иной форме с разной степенью обособления и развития контроль составляет неотъемлемый элемент психики как ориентировочной деятельности.

П.Я. Гальперин подчеркивал, что внимание – отдельный, конкретный акт внимания – образуется тогда, когда действие контроля становится не только умственным, но и сокращенным. Процесс контроля, выполняемый как внешняя, предметная, материальная деятельность, по его мнению, отнюдь не является вниманием. Наоборот, он сам требует актов внимания, сложившихся к этому времени. Но когда новое действие контроля превращается в умственное и сокращенное, тогда, и только тогда, оно становится вниманием, новым конкретным процессом внимания. “Не всякий контроль есть внимание, но всякое внимание означает контроль” [13, c.419].

При этом следует учитывать, что обычный контроль лишь оценивает деятельность или ее результаты, а внимание их улучшает. Улучшение деятельности происходит благодаря тому, что контроль осуществляется с помощью критерия, мерки, образца, который дает возможность четкого сравнения и различения и тем самым ведет к гораздо лучшему распознаванию явлений и к другим положительным изменениям, столь характерным для внимания.

Таким образом, применение образца объясняет два основных свойства внимания – его избирательности (которая, следовательно, далеко не всегда выражает интерес) и положительное влияние на всякую деятельность, с которой оно связывается.

Переходя к свойству произвольности внимания, П.Я. Гальперин говорит: “Л.С. Выготский был глубоко прав, когда пытался перенести в психологию, в частности в проблему внимания, общее положение марксизма о средствах деятельности как решающем условии и мериле произвольности” [13, c.421]. Такими средствами, как известно, Выготский считал знаки, опираясь на которые человек делает то, чего не может выполнить без них. Однако знак выполняет роль психологического орудия лишь постольку, поскольку сам получает значение. Приравнивая значение знака к понятию, Л.С. Выготский ставил развитие произвольности психических функций в зависимость от развития понятий, т.е. от понимания того, как следует действовать в данном случае. Это, по мнению Гальперина, приводило к сужению проблемы произвольности.

П.Я. Гальперин считал, что внимание произвольное есть внимание планомерное. Это – контроль за действием, выполняемый на основе заранее составленного плана, с помощью заранее установленного критерия и способа его применения. Наличие такого плана и критерия позволяет вести контроль, а вместе с тем и направлять внимание на то, на что мы хотим его направить, а не на то, “что само бросается в глаза”. Конечно, такое планомерное действие по происхождению и природе является общественным и предполагает участие речи в его организации, следовательно, оно возможно только у человека. Как всякое действие, приобретаемое по общественному образцу, оно сначала выступает и осваивается в своей внешней форме (когда оно, по сути, еще и не является вниманием) и лишь затем в специально речевом отражении становится произвольным вниманием. Благодаря своей объективно-общественной организации и поэтапному усвоению такое действие не зависит ни от непосредственно привлекающих свойств объекта, ни от нарушающих влияний преходящих состояний самого человека, т.е. произвольно в полном смысле слова.

Непроизвольное внимание тоже есть контроль, но контроль, идущий затем, что в предмете или обстановке “само бросается в глаза”. В этом случае прохождение контроля и его средства следуют не заранее намеченному плану, а диктуются объектом, от которого целиком зависит в обоих этих отношениях. Следовательно, в данном случае контроль непроизвольный. Но содержание деятельности внимания и здесь составляет именно контроль – контроль за тем, что устанавливают восприятие или мышление, память или чувство.

С точки зрения внимания как деятельности психического контроля все конкретные акты внимания – и произвольного, и непроизвольного – являются результатом формирования новых умственных действий. И произвольное, и непроизвольное внимание должно быть создано, воспитано заново; у человека – всегда по общественно заданным образцам. При планомерном воспитании внимания такие образцы должны заранее отбираться как самые успешные и перспективные для каждой сферы деятельности, на каждом уровне развития. “Можно надеяться, что поскольку в общем известны содержание деятельности внимания и порядок воспитания полноценных умственных действий, задача планомерного формирования все новых и новых актов внимания уже не составит принципиальной трудности” [13, c.424].

Теория П.Я. Гальперина предполагала не просто рассмотрение внимания как процесса контроля за действиями, но и развитие этого контроля – от сознательных к автоматизированным действиям. Никто не подвергает сомнению существование автоматизированной и неавтоматизированной обработки информации как автоматизированных и неавтоматизированных действий. В реальной жизни мы постоянно выполняем несколько одновременных действий: идем, смотрим, думаем и т.д. Такой опыт самонаблюдения, казалось бы, не согласуется с данными экспериментов, которые показывают, насколько сложной является задача совмещения двух действий. Однако большинство совмещений становится возможным благодаря автоматизации или изменению уровня контроля. Проблему активных и автоматических действий П.Я. Гальперин рассматривает в своем учебнике “Введение в психологию” [5].

В той мере, в какой действие опирается на готовые механизмы, включая и механизмы его регуляции, оно является автоматическим. Если же действие следует отношениям наличной ситуации, путем ориентировки в плане образа, то оно является активным.

Благодаря соотнесениям в плане образа предметы на пути к цели получают или подтверждение прежнего ориентировочного значения, или несколько меняют его, соответственно чему меняются и реакции на эти ориентиры. Реакции эти выполняются с помощью готовых нервных механизмов, т.е. автоматизированно. Это требует лишь замедленного исполнения действий, но и только: сложившиеся автоматизмы включаются в активную деятельность благодаря выделению таких отрезков ее траектории, на протяжении которых эти готовые механизмы могут успешно применяться. Новое действие делится на посильные “шаги”, и лишь на их стыках субъект снова переходит к активной ориентировке в объектах. Таким путем автоматические механизмы включаются в ответ на знакомые раздражители, которые обнаруживаются в ситуации благодаря ориентировочно-исследовательской деятельности.

Активные и автоматизированные действия не противоположны по своей природе, но могут становиться такими, по мнению П.Я. Гальперина, при определенных условиях. Если действия воспитываются в стереотипных условиях, когда ориентировка в ситуации вскоре начинает ограничиваться узнаванием по немногим характерным признакам, то стереотипными становятся и действия. В этих случаях, при неожиданном изменении ситуации, нередко случается, что действия начинают выполняться по отдельным условным раздражителям, без оценки ситуации в целом. Но при этом несоответствие действий ситуации вызывает не автоматизация сама по себе, а ослабление ориентировки в ситуации. Если же общая ориентировка в ситуации сохраняется, то действия могут и должны достигать высокой автоматизации, как это наблюдается у всех профессионалов своего дела.

Автоматические механизмы включаются в состав активных целенаправленных действий там, где в их составе выделяются и узнаются знакомые части. Но и эти части требуют ориентировки: соотнесения отдельных звеньев друг с другом и с ориентиром. В этом случае сохраняется только контроль за исполнением. В меру необходимости такого руководства в действии меняется соотношение его активной и автоматизированной частей. И это одинаково касается не только действия, но и образа, в плане которого оно выполняется, и самого побуждения к действию. Разная форма всех компонентов всей психической деятельности меняется в зависимости от необходимости в активной ориентировке сознания.

Вопрос об активной деятельности сознания и проблеме бессознатель-ного также нашел свое решение в работах П.Я. Гальперина.

5. Подход П.Я. Гальперина к проблеме бессознательного

Развитие представлений о природе бессознательного, специфике его проявлений, механизмах и функциях в регуляции поведения человека является необходимым условием создания целостной объективной картины психической жизни личности.

В современной психологии под бессознательным понимают следующее [28, c.31]:

1. совокупность психических процессов, актов и состояний, обусловленных явлениями действительности, во влиянии которых субъект не отдает себе отчета;
2. форма психического отражения, в которой образ действительности и отношение к ней субъекта не выступают как предмет специальной рефлексии, составляя нерасчлененное целое; в бессознательном невозможны произвольный контроль осуществляемых субъектом действий и оценка их результатов.

Выделяются четыре класса проявлений бессознательного:

1. надсознательные явления (не поддающийся индивидуальному сознательно-волевому контролю уровень психической активности личности при решении творческих задач;
2. неосознаваемые побудители деятельности (неосознаваемые мотивы и смысловые установки), обусловливаемые имеющим личностный смысл желаемым будущим; подобные проявления бессознательного изучались З.Фрейдом;
3. неосознаваемые регуляторы способов выполнения деятельности (операциональные установки и стереотипы автоматизированного поведения), обеспечивающие направленный и устойчивый характер ее протекания; лежат в основе автоматизированных действий и могут осознаваться субъектом, если на пути привычного автоматизированного поведения встречается неожиданное препятствие;
4. проявления субсенсорного восприятия.

Не обошел вниманием проблему бессознательного и П.Я. Гальперин.

Статья “К проблеме бессознательного” [13] написана П.Я. Гальпериным для четырехтомной коллективной монографии “Бессознательное. Природа, функции, методы исследования”, вышедшей а 1978-1979 гг. в Тбилиси (ред. А.С. Прангишвили и др.). Эта по-своему уникальная монография создавалась усилиями более чем 300 специалистов в области психологии, физиологии, философии и лингвистики как из СССР, так и из многих стран Европы и Америки. В ней дана исключительно широкая картина исследований проблемы бессознательного, сложившейся к тому времени в мировой науке. Статья П.Я. Гальперина помещена в первом разделе монографии, где представлены основные подходы к пониманию природы бессознательных процессов. В противоположность другим авторам П.Я. Гальперин выступает против самого понятия “бессознательной психической деятельности” и тем более его широкого толкования. Гальперин акцентирует внимание исследователей на информационной содержательности нейрофизиоло-гических процессов, происходящих в центральной нервной системе, и, следовательно, возможности возникновения явлений осмысленного поведения на основе чисто нейрофизиологической регуляции. Последняя, однако, неизбежно становится недостаточной и требует активной ориентировочной деятельности субъекта в случае любого изменения стандартной ситуации. Предложенный П.Я. Гальпериным подход не претендует на решение проблемы бессознательного, но справедливо выступает против необоснованного расширения круга явлений, относимых к сфере бессознательного.

Обратимся к аргументам самого Гальперина. Он считает, что обычно признать наличие бессознательной психической деятельности нас заставляют

разнообразные факты: спонтанное решение трудных задач (при отвлечении работы над ними), так называемое автоматическое письмо, внезапное осознание смысла малых и незаметных впечатлений, исполнение постгипнотических внушений и т.п., словом, продукты явно осмысленной деятельности, о которой ее исполнители субъективно ничего не знают. При этом термин “бессознательное” П.Я. Гальперин использует в значении ощущения, переживания, чувствования, сознания своей психической деятельности.

Теоретически было бы легче считать такую неосознаваемую деятельность просто физиологической. Однако осмысленность предполагает осмысление, а оно составляет одну из основных и отличительных черт психической деятельности. И наоборот, принято считать, что материальные, в частности, физиологические процессы не могут быть осмысленными, так как они ограничены физическими свойствами. При таких исходных представлениях, осмысленные труды неосознаваемой деятельности приходится относить за счет психической, но бессознательной деятельности.

Дуализм “физического и психического”, “материи и духа” составляет общую основу этих представлений о психике и бессознательной психической деятельности. Только в середине ХХ в. дуализм был окончательно преодолен в диалектическом материализме, который рассматривает психику как одно из новых свойств материи, возникающее на высоком уровне.

Для объяснения явлений психической деятельности П.Я. Гальперин использует понятия из физиологии нервной деятельности (учение о “нервной модели” стимула Е.Н. Соколова, “акцепторе действия” П.Е. Анохина, “потребностном будущем” Н.А. Бернштейна, - моделях, контролирующих смену условно-рефлекторной и ориентировочно-исследовательской деятельности), которые, на его взгляд, утверждают наличие физиологи-ческого отражения всех компонентов реакции в центральной нервной системе.

Эти нервные модели приходят в рабочее состояние, когда возбуждаются “своей” потребностью, вместе с которой образуют доминанту (А.А. Ухтомский) и, на уровне психического отражения, установку (Д.Н. Узнадзе). Сложившаяся установка, вместе с поступающей информацией, автоматически, без участия сознания, успешно обслуживает решение текущих задач, если это не превышает возможностей прямого “согласования” структур задачи и поступающей информации.

За исключением внезапного решения творческих задач, такой механизм, по мнению П.Я. Гальперина, объясняет все факты осмысленной автоматической деятельности, о которых упоминалось выше. Во всех этих случаях происходит использование структуры решения, сложившейся в прошлом опыте и отвечающей актуальной ситуации.

Что же касается внезапного решения творческих задач, то условия его возникновения, как считает П.Я. Гальперин, в самых общих чертах тоже достаточно известны. В результате безуспешных попыток решения у субъекта складывается “антиципирующая схема”, неосознанное отражение объективных связей задачи. Когда антиципирующая схема достаточно “созреет”, чтобы наметить контур недостающего звена (решения), поступающая информация с так называемой “подсказкой” автоматически сличается с этой незаконченной схемой, из “подсказки” выделяется часть, отвечающая недостающему звену, оно автоматически включается в антиципирующую схему, которая замыкается и дает решение прежде не решившейся задачи.

Информационно содержательные процессы высшей нервной деятельности взаимодействуют по смыслу отраженного в них объективного содержания, и продукт этого материального взаимодействия представляется осмысленным. Такой нервный механизм не нуждается в отражении, хотя по своему происхождению может быть отражением “сознательной” психической деятельности. “Осмысленность – в том значении слова, какое используется в учении о бессознательном, - отнюдь не всегда предполагает психическую деятельность” [13, c.445]. Материальные процессы, когда их движение и взаимодействие определяется их информационными характеристиками, становятся объективно осмысленными, оставаясь психологически неосознаваемыми.

Для объяснения феноменов “бессознательного” П.Я. Гальперин предлагает использовать понятия диалектико-материалистического учения о материи и информационное содержание процессов высшей нервной деятельности. При этом “гипотеза бессознательной психической деятельности становится излишней” [13, c. 446].

Учитывая, что такая постановка вопроса может поставить под сомнение необходимость всякой психической деятельности, не только бессознательной, но и сознательной, П.Я. Гальперин приводит в поддержку своей точки зрения следующие факты.

Первый из них – процесс образования самой антиципирующей схемы. Известно, что она должна “созреть”, а это происходит, хотя и помимо сознания, только в исследовании задачи. Такое исследование совершается с обязательным участием психики, и первым его результатом оказывается обнаружение новых отношений между условиями задачи. Без “сознательного” исследования задачи антиципирующая схема не формируется – не формируется тот механизм творческого мышления, который потом действует автоматически.

Второй факт составляет одно из основных положений учения о высшей нервной деятельности и заключается в том, что новый раздражитель сначала вызывает только ориентировочный рефлекс; если реакция получает подкрепление, раздражитель приобретает условное значение, автоматическое действие. Поскольку в ориентировочно-исследовательской деятельности обязательно участвует психическое отражение, смена условно-рефлекторной и ориентировочно-исследовательской деятельности составляет эксперимен-тальное доказательство того, что в определенных условиях – в ситуациях с признаком “новизны” - психика становится необходимой и обязательной частью механизма “сиюминутной” перестройки действия.

Таким образом, по мнению П.Я. Гальперина, “психическая деятельность не нужна лишь там, где успех действия обеспечивается автоматически. А все явления, для объяснения которых привлекалась бессознательная психическая деятельность, как раз и составляют автоматические явления. Для них, но только для них, психическая деятельность не нужна” [13, 447].

В этой же статье П.Я. Гальперин касается проблемы взаимосвязи бессознательного и неврозов.

Как известно, большой вклад в изучение проблемы бессознательного и его роли в возникновении неврозов сыграл З.Фрейд. Он настаивал, что только незначительная часть психической жизни (мысли, восприятие, чувства, память) входит в сферу сознания. Область предсознательного включает в себя весь опыт, который не осознается в данный момент, но может легко вернуться в сознание или спонтанно, или в результате минимального усилия. Самая глубокая и значимая область человеческого разума, с точки зрения Фрейда, – это бессознательное. Он считал, что бессознательное – это не столько те процессы, на которые не направляется внимание, сколько переживания и влечения, подавляемые сознанием, такие, против которых сознание воздвигает мощные барьеры. Для их удержания используются различные защитные механизмы личности, которые искажают восприятие реальности и в силу своей неадекватности могут служить причиной развития неврозов.

Гальперин придерживался иной точки зрения на причины возникновения неврозов. Он выделял в этой проблеме две стороны: физиологическую и психическую. С физиологической стороны причиной невроза является “ошибка” нервных процессов и срыв высшей нервной деятельности в сверхтрудных, неразрешимых для субъекта ситуациях. Поэтому и для лечения невроза желателен хотя бы временный выход из конфликтной ситуации. Психологическую сторону, по мнению Гальперина, составляют самостоятельное или под руководством психотерапевта проводимое разъяснение прежде не решавшейся жизненной задачи, а затем перевоспитание, *воспитание нового поведения*, которое намечалось теоретическим решением, но теперь уже на деле должно обеспечить выход из травматической, конфликтной ситуации. “Таким образом, - замечает П.Я. Гальперин, – и в сложной проблеме неврозов можно обойтись без помощи гипотезы бессознательной психической деятельности” [13, с.448].

Как мы видим, и в этом вопросе П.Я. Гальперин остается верен своей теории целенаправленного формирования умственных действий и находит ее вполне приемлемой для решения такой задачи, как лечение неврозов.

Отрицание “бессознательной психической деятельности”, по мнению П.Я. Гальперина, не устраняет явлений или проблем, для решения которых она предполагалась. Не устраняет, но проясняет саму постановку каждой из этих проблем.

Заключение

Проанализировав творческое наследие П.Я. Гальперина, мы пришли к выводу, что значение его разработок для психологической науки является огромным.

На наш взгляд, одно из самых больших достижений П.Я. Гальперина – проникновение в сущность психологических явлений, в механизм образования высших психических функций. Трудно представить, как сам Петр Яковлевич оценивал свой вклад в науку, но он писал, что “только новая линия генетического исследования, не возрастного, а функционального – формирование умственных действий и понятий, - восстановила… основное значение понятия об интериоризации” [40, с.98]. Функционально-генетическое исследование позволяет показать, насколько многочисленны последовательно вырабатываемые формы предметного действия, как они становятся все менее связанными с материальными объектами, все более понятийными.

За прошедшие полвека теория П.Я. Гальперина не только выдержала натиск и устояла в борьбе мнений, но и превратилась из общей схемы (гипотезы, как в начале называл ее сам автор) в оригинальную, достаточно конструктивную теорию усвоения.

Новый подход к классической проблеме соотношения обучения и умственного развития и вопросы формирования творческого мышления; проблемы инстинктов у человека, соотношения психики и мозга, дифференциальной диагностики интеллектуального развития с последующей индивидуализированной коррекцией как путь ликвидации педагогической запущенности – таков круг научных интересов Гальперина, параметры его вклада в психологию.

Отдавая должное конкретному вкладу Гальперина в общую, возрастную и педагогическую психологию, нужно особо выделить сформулированный им уникальный по своей целостности и внутренней системности подход к сущности психических явлений и процессов, к механизмам их формирования и развития. Учение о предмете психологии, объективной необходимости психики, об основных закономерностях ее развития в фило-, антропо- и онтогенезе, о закономерностях ее развития в деятельности человека – действий, образов, понятий, о психических процессах как формах ориентировочной деятельности человека – вот основные составляющие психологической концепции Гальперина. К сожалению, в полном объеме эта концепция известна научной общественности значительно меньше, чем ее составные части, рассматриваемые обычно изолированно друг от друга. Петр Яковлевич не успел завершить полного развернутого описания своей системы, над которым он трудился последние годы.

Немаловажное значение его концепция имеет и для понимания проблем клинической психологии. Мы смогли убедиться в этом, рассмотрев его работу по проблеме бессознательного и его связи с неврозами.

Как показали исследования последних лет, концепция П.Я. Гальперина предоставляет широкие возможности для ее творческого применения также в таких отраслях, как социальная психология, психология труда, нейропсихология, психофизиология [13, c. 36].

**Список литературы**

1. Айдарова Л.И. Формирование некоторых понятий грамматики по третьему типу ориентировки в слове // Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности / Под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф.Талызиной. – М., 1968. – С.42-80.
2. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия /Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Академия, 1999. – С.149-155.
3. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы) / Под ред. Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова. – М., 1966.
4. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. – М., 1988.
5. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Университет, 2000. – 336 с.
6. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. – 1969. - № 1.
7. Гальперин П.Я. К проблеме внимания // Доклады АПН РСФСР. – 1958. - № 3.
8. Гальперин П.Я. К теории программированного обучения. – М.: Знание, 1967. – 44 с.
9. Гальперин П.Я. Метод “срезов” и метод поэтапного формирования в детском мышлении // Вопросы психологии. – 1966. - № 4. – С.134.
10. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М., 1985. – С.8.
11. Гальперин П.Я. Общий взгляд на учение о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий /Подг. к печати М.А. Степановой. //Вестник Моск. ун-та. Сер.14. Психология. – 1998. - №2. – С.3-8.
12. Гальперин П.Я. Основные результаты исследования по проблеме “форми-рование умственных действий и понятий”. – М.: Изд-во МГУ, 1965.
13. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука: Избр. психол. тр. /Под ред. А.И. Подольского. – М., Воронеж: МОДЭК, 1998. – 480 с.
14. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в современной психологии. – М.: Наука, 1966.
15. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий //Психологическая наука в СССР. – Т.1. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
16. Гальперин П.Я. Типы ориентировки и типы формирования действий и понятий // Доклады АПН РСФСР. – 1958. – № 2. – С.75-78.
17. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии: Материалы к курсу лекций. – М.: Изд-во МГУ, 1978. – 118 с.
18. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – С.79-86.
19. Гальперин П.Я., Решетова З.А., Талызина Н.Ф. Психолого-педагогические проблемы программированного обучения на современном этапе: Материалы всесоюзной конференции по программированному обучению, 31 мая – 4 июня. – М., 1966.
20. Гальперин Петр Яковлевич (1902-1988): К 90-летию со дня рождения психолога: Ст. и воспоминания //Вопросы психологии. – 1993. - № 1. – С.95-103.
21. Гальперин Петр Яковлевич: Некролог //Психологический журнал. – 1988. – Т.9, № 6. – С.164-165.
22. Голу П. Проблема внутренней мотивации учения и типы ориентировки в предмете: Канд. дис. – М., 1965.
23. Давыдов В.В., Маркова А.К. Формирование учебной деятельности школьников. – М., 1982.
24. Ждан А.Н. История психологии. От античности к современности. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – С.411-414.
25. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 1999. – С.69-71.
26. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М., 1986.
27. Карпов Ю.В., Талызина Н.Ф. Критерии интеллектуального развития детей // Вопросы психологии. – 1985. - № 2.
28. Краткий психологический словарь /Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – С.30-32, 60.
29. Ле Вань Ань. Соотношение формы, обобщенности и осознанности интеллектуальной деятельности и их диагностика: Автореф. дис…канд. психол. наук. – М., 1995.
30. Леонтьев А.Н., Лурия А.Р., Смирнов А.А. О диагностических методах психологического исследования школьников // Сов. педагогика. – 1968.- № 7.
31. Лопес У.Х. Зависимость обобщения от содержания ориентировочной основы деятельности: Канд. дис. – М., 1969.
32. Марцинковская Т.Д. История психологии. – М.: Академия, 2001. – С.527-528.
33. Пантина Н.С. Формирование двигательного навыка в зависимости от типа ориентировки в задании // Вопросы психологии. 1957. - № 4. – С.117-132.
34. Решетова З.А. Организация ориентировки на системном построении изучаемого предмета и ее значение для решения практических задач. Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов (21-24 июня). – Тбилиси, 1971. – С.541-542.
35. Решетова З.А. Типы ориентировки в задании и типы производственного обучения // Доклады АПН РСФСР, 1959. - № 5. – С.11-14.
36. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М., 1959. – С.184.
37. Салмина Н.Г. Об изучении чисел и действий с ними в начальной школе // Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий /Под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. – М., 1968. – С.72-116.
38. Сохина В.П. Психологические основы формирования начальных математических понятий // Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий /Под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. – М., 1968. – С.117-134.
39. Степанова М.А. Петр Яковлевич Гальперин (1902-1988) //Школьный психолог. – 1999. – Март (№ 11). – С.4-5.
40. Степанова М.А. Представления о параметрах умственных действий в психологическом учении П.Я. Гальперина (по материалам архива)// Вестник Моск. ун-та. Сер.14. Психология. – 1998. - №3. – С.95-103
41. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – С.518-520.
42. Талызина Н.Ф. Новые подходы к психодиагностике интеллекта // Вестник Моск. ун-та. Сер.14. Психология. – 1998. - №2. – С.8-13.
43. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. – М., 1969. – С.60.
44. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1984.
45. Талызина Н.Ф., Карпов Ю.В. Педагогическая психология. Психодиагностика интеллекта. – М., 1987.
46. Талызина Н.Ф., Яковлев Ю.В. Особенности формирования начальных шахматных умений при разных типах ориентировочной деятельности // Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности / Под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. – М., 1968. – С.81-123.
47. Управление познавательной деятельностью учащихся /Под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 262 с.
48. Чжао Хунцзюнь. Зависимость процесса усвоения научных понятий детьми от стадии их интеллектуального развития: Автореф. дис. …канд. психол. наук. – М., 1995.
49. Tuddenham R. Theoretical regularities and individual idiosyncrasies // Measurment and Piaget / Ed. by D.Green, M.Ford, G.Flammer. N.Y., 1971.