

А. И. Подольский

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ П.Я. ГАЛЬПЕРИНА: НЕКОТОРЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДАЛЬНЕЙШЕЙ РАЗРАБОТКИ

В статье обсуждаются теоретико-методологические вопросы, касающиеся статуса психологической концепции П.Я. Гальперина. Выделяются три основных аспекта анализа и применения данной концепции: 1) планомерно-поэтапное формирование как метод исследования становления и развития психической деятельности человека; 2) использование положений теории планомерно-поэтапного формирования в практике обучения; 3) теоретически описываемый и реально осуществляемый процесс планомерно-поэтапного формирования как психологическая реальность. Последнему направлению уделяется особое внимание; демонстрируются возникающие проблемы; намечаются некоторые пути их решения.

Ключевые слова: психологическая концепция П.Я. Гальперина, метод планомерно-поэтапного формирования, иерархическая структура ориентировочной деятельности, гипотетически предполагаемые и реальные экспериментальные условия.

Theoretical and methodological problems related to the status of the P.Ya. Galperin's psychological conception are considered. Three main directions of this conception are analyzed as a method of exploration of formation and development of human mental activity; as a basis for improvement of learning and instruction processes; consideration the process of the planned stage-by-stage formation as a psychological reality. The last aspect is emphasized; problems occurred as well as some opportunities of their solution are outlined.

Key words: P.Ya. Galperin's psychological conception, method of planned stage-by-stage formation, hierarchical structure of orientation activity, hypothetically presupposed and real experimental conditions.

Юбилей великого ученого всегда становится поводом как для оценки (или переоценки) вклада, внесенного им в науку, так и для перспективного анализа возможностей и направления дальнейшего академического и научно-прикладного движения. Не секрет, что в отечественной и мировой психолого-педагогической литературе

Подольский Андрей Ильич — докт. психол. наук, профессор, зав. кафедрой психологии образования и педагогики ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* apodolskij@mail.ru

встречались, да и встречаются, диаметрально противоположные оценки концепции П.Я. Гальперина, ее значимости для понимания фундаментальных закономерностей душевной жизни человека и перспектив ее развития. Имеет место и ряд умеренных позиций, промежуточных между позициями активных защитников и не менее активных оппонентов. В настоящей публикации я не ставлю перед собой задачу анализа правомерности или неправомерности той или иной высказываемой позиции (это очень объемная задача, предполагающая совсем иной академический формат). Отмечу лишь, что во многом разногласия мнений связана с разночтениями, касающимися того, что понимается под «концепцией (теорией, системой) П.Я. Гальперина». Именно поэтому в первую очередь представляется целесообразным затронуть теоретико-методологические вопросы, касающиеся статуса психологической концепции П.Я. Гальперина, рассмотрев те ее аспекты, учет которых представляется необходимым для качественной и продуктивной дальнейшей работы.

Прежде всего, необходимо четко различить общепсихологическую концепцию («систему психологии») П.Я. Гальперина и получившую наибольшую мировую известность теорию поэтапного (планомерно-поэтапного) формирования умственных действий и понятий (ТПФУД) в собственном (узком) смысле слова. Система психологических взглядов П.Я. Гальперина на происхождение, функции, формирование и развитие конкретных форм и видов психической деятельности человека состоит из четырех взаимосвязанных частей: (1) учения об *ориентировочной деятельности* как сущностной характеристике психики и предмете психологии; (2) учения об *эволюции* человеческой психики, *фило-, антропо- и онтогенезе* как составных частях эволюционного процесса; (3) учения о *формировании умственной деятельности человека*; (4) учения о *видах и формах психической (ориентировочной) деятельности* (Гальперин, 2002). П.Я. Гальперин поднимает и рассматривает широчайший спектр общепсихологических вопросов. Решение некоторых из них дается в ТПФУД, другие же — например, вопросы о конкретных закономерностях прижизненного формирования психологических структур у животных или о распространении на некогнитивные виды и формы психической (ориентировочной) деятельности закономерностей, найденных при изучении становления различных форм познавательных действий, — еще ждут своего решения.

ТПФУД представляет собой детально разработанную систему положений о механизмах и условиях сложных многоплановых изменений, связанных с появлением у человека новых образов, действий и понятий. *Методологически* данная теория представляет собой принципиальное понимание пути освоения индивидуумом общечеловеческого опыта; *гносеологически* — наиболее обобщенное и развер-

нудное номотетическое описание психологических закономерностей процесса интериоризации; *операционально-технически* — полную систему психологических условий, обеспечивающих приобретение становящимся действием заранее намеченных (экспериментатором, педагогом и т.д.) общественно ценных свойств (Подольский, 2002).

Можно выделить, по меньшей мере, три основных направления применения порожденного П.Я. Гальпериним знания.

1. Использование метода планомерно-поэтапного формирования в целях исследования становления и развития психической деятельности человека

Метод планомерно-поэтапного формирования (конечно, в той мере, в какой его удастся реализовать в соответствии с теоретическими задумками) становится «пробным камнем», на котором могут быть проверены на действенность и операционализируемость различные теоретико-психологические представления о происхождении, строении и функционировании тех или иных фрагментов психической (прежде всего познавательной) деятельности. В большинстве своих работ П.Я. Гальперин противопоставляет именно исследовательские стратегии — констатирующую («срезовую») и активно формирующую. При этом с помощью последней стратегии получают рациональное и операционализированное истолкование психологические явления, наиболее закрытые для объективного психологического анализа («чистая мысль», внимание, симультанность, отсутствие в самонаблюдении как самой психической деятельности, так и ее субъекта), даются принципиально новые трактовки таких классических психологических проблем, как соотношение обучения и развития, условия формирования творческого мышления и др. При этом демонстрируется как сам способ («технология») научно-психологической работы, так и достигаемые результаты. Разумеется, формирование конкретного умственного или перцептивного действия с жестко очерченным предметным содержанием предполагает знание существенно иного порядка, нежели, скажем, реализация аналогичной процедуры по отношению к действию, лежащему в основе решения творческой интеллектуальной задачи. Но ведь и в последнем случае испытуемый должен ориентироваться в ситуации эксперимента, так или иначе строить схему и план своего действия с предлагаемым материалом, в той или иной мере использовать прошлый опыт и способ, которые явно или скрыто содержатся в экспериментальной ситуации. Все эти обстоятельства, бесспорно, имеют место в каждом случае, варьируется лишь мера их осознания экспериментатором и степень регистрируемости в эксперименте. Нетрудно предположить, что полнота и упорядоченность (систематичность) их учета психологом и будет отражать адекватность

получаемого в исследовании знания. Но именно на это и нацелена стратегия планомерно-поэтапного формирования.

Рассматривая данное направление применения идей и положений гальперинской психологической системы, чрезвычайно важно отдавать себе отчет в следующем: *что* именно имеется в распоряжении современного исследователя? Имеет ли он дело с общеконцептуальной прорывной идеей, правда, не нашедшей пока своего экспериментального подтверждения? Или же речь идет о научных представлениях, уже прошедших экспериментальную проверку или даже реализованных в прикладных разработках?

2. Применение положений теории планомерно-поэтапного формирования в практике обучения

За почти шестидесятилетнюю историю существования гальперинского подхода в отечественной и зарубежной психологии и педагогике не утихают споры о его практических возможностях, прежде всего в области обучения. Ключ к решению этого вопроса — правильное понимание научного статуса самой концепции. Несмотря на внешнюю «похожесть» ее главного объекта — формирования умственных действий и понятий — на основную цель практически любого обучения, рассматриваемая концепция не является (и никогда не была) теорией и уж тем более технологией обучения. В работах Н.Ф. Талызиной, З.А. Решетовой, Н.Н. Нечаева, А.И. Подольского и др. описаны те дополнительные, промежуточные работы, которые должны быть произведены психологами и педагогами, чтобы от общепсихологического знания, составляющего ядро теории П.Я. Гальперина, перейти к построению собственно процесса обучения — усвоению реального содержания, осуществляемого во взаимодействии реального педагога и реальных учеников в реальных обстоятельствах. Более того, как неоднократно подчеркивал П.Я. Гальперин и как было показано в экспериментах последних десятилетий, фрагменты процедуры планомерного формирования не являются чем-то абсолютным и в этом смысле внешним по отношению к субъекту. Они получают свою психологическую определенность лишь в конкретной ситуации. Главное условие эффективного практического применения положений концепции — не стремление к буквальному воспроизведению некой абстрактно-всеобщей процедуры, а творческое психологическое моделирование конкретной ситуации (обучения, информационного поиска, взаимодействия и т.п.). В случае реализации этого требования практическое применение теории П.Я. Гальперина действительно дает высокие результаты, что неоднократно было продемонстрировано по отношению к сферам общего, высшего, профессионального, специального образования. В нашем распоряжении имеется значительное количество данных,

позволяющих однозначно говорить о том, что неразделение номотетического и эмпирического (по П.Я. Гальперину) представлений о планомерно-поэтапном формировании, абсолютизация одной из ряда потенциально возможных процедур без предварительного психологического анализа тех «работ», которые должен выполнить конкретный субъект для систематического и планомерного овладения намеченным действием, существенно ограничивают практические возможности теории планомерного формирования, снижают ее объяснительный потенциал.

Сейчас перед квалифицированным применением гальперинской теории стоят новые вызовы: еще никогда ранее так остро не ставился вопрос о необходимости практической, жизненной ориентации знаний, получаемых в ходе обучения школьником, студентом, взрослым специалистом, проходящим повышение квалификации. Новые образовательные стандарты, широкомасштабно вводимые в систему высшего образования, в качестве альтернативы прежним целевым установкам формулируют требование формирования сложной системы компетенций. Фактически речь идет о таком проектировании и осуществлении учебного процесса, в результате которого учащийся не только ясно представлял бы себе возможности и пути реально-жизненного (причем не только узкопрофессионального) применения усваиваемых в процессе обучения знаний, но и приобрел бы установку на постоянное обновление своей компетентности, на саморазвитие. Нетрудно понять, что во многом речь идет о перефразированных целевых установках, реализуемых при практическом применении гальперинского подхода. Еще более прямо и недвусмысленно указывается на возможность и необходимость практического применения идей, составляющих сердцевину ТПФУД, в научной базе новых стандартов школьного обучения. В разработке этой базы приняли самое активное участие ученики и последователи П.Я. Гальперина, в том числе и некоторые авторы этого выпуска (О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина).

3. Теоретически описываемый и реально осуществляемый процесс планомерно-поэтапного формирования как психологическая реальность

Этот аспект применения теории П.Я. Гальперина обсудим несколько более подробно и в первую очередь остановимся на вопросе о соотношении целенаправленных, дозированных и контролируемых экспериментатором воздействий, с одной стороны, и характеристик становления познавательной деятельности субъекта, динамики ее функционального развития — с другой. Выделив ряд направлений, по которым происходит становление конкретных умственных действий (перенос в идеальный план, обобщение, сокращение и др.),

П.Я. Гальперин построил содержательную модель функционально-генетического процесса и указал основной путь его исследования — планомерное формирование действий с заданными показателями. При этом расхождение предполагаемого экспериментатором и реального хода становления познавательного действия является побудителем углубления разработок, ведущихся с использованием стратегии планомерно-поэтапного формирования.

3.1. Много лет назад Н.Н. Нечаев (1975) образно назвал инструмент, использование которого может позволить исследователю постоянно держать под контролем характер связи между системой условий, априорно описанных и сконструированных им на основе исходной теоретической модели, и реальными экспериментальными условиями, «управлением процессом управляемого формирования» и добавил этот важнейший момент к описанному П.Я. Гальпериним процессу управления формированием познавательными действиями. Понятно, что эта связь будет находиться в прямой зависимости от полноты (всегда относительной) исходной модели, глубины отражения ею психологических механизмов, лежащих за приобретением становящимся познавательным действием своих характеристик. Учитывая же, что в качестве таких механизмов выступают особенности регулирующей и управляющей ориентировочной части этого действия, мы можем сказать, что путь к более полному изучению закономерностей становления познавательных действий идет через сопоставление теоретически предполагаемых и реальных механизмов ориентировки формируемой познавательной деятельности, гипотетических и реальных условий срабатывания этих механизмов.

Анализ фундаментальных работ П.Я. Гальперина и исследований, выполненных в русле ТПФУД, позволил нам разделить общетеоретические и конкретно-теоретические представления о содержании ориентировки. В первом случае это представления о жизненной роли ориентировочной деятельности, отображающие практически все уровни, формы и виды существования человеческой психики. Во втором случае речь идет о содержании конкретных гипотез по поводу состава ориентировочной части формируемого познавательного действия, схемы полной *ориентировочной основы действия* (ООД). При целенаправленной организации эта схема обычно включает в себя достаточно подробный пооперационный план выполнения осваиваемого действия в удобной для использования форме и, в случае необходимости, указания на характер и порядок использования соответствующих вспомогательных средств, схем, эталонов, формул и т.д. В соответствии с этим в большинстве работ, направленных на построение определенных познавательных действий, конкретные гипотезы включают в себя описание предметного содержания действия, последовательности операций, поэтапный перенос которых

в идеальный план вкупе с прочими модификациями действия, предписываемыми ТПФУД, должен привести к образованию действия, образа или понятия с заданными свойствами.

Здесь возникает интересная дилемма, многократно составлявшая предмет дружеских споров автора этой статьи со многими видными отечественными и зарубежными учеными, как ныне живущими (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Э. Джафаров, А.Г. Логвиненко, В.Ф. Петренко, Е.В. Субботский, Я. Хаутамяки, П. Хейманс и др.), так и ушедшими от нас (Л.А. Венгер, А.А. Леонтьев, Л.А. Петровская, О.К. Тихомиров, М.С. Шехтер и др.). С одной стороны, сужение исходных общетеоретических представлений о содержании ориентировочной деятельности, ориентировочной части, ООД может породить опасения касательно затруднений психологически полноценного моделирования с помощью процедуры планомерно-поэтапного формирования всей совокупности механизмов, ответственных за порождение, становление и функционирование действия и не сводимых к одним лишь механизмам осуществления действия. С другой стороны, во многих теоретических, экспериментальных и практических работах, выполненных в русле гальперинского подхода, убедительно показана возможность планомерного формирования разных видов познавательных действий у детей и взрослых, прослежены особенности различных составляющих этого процесса. Полученные результаты (сокращение времени формирования при значительном повышении качества его результата — отдельного познавательного действия и соответствующего ему образа или понятия) не оставляют сомнений в том, что конкретный инструментарий, который используется в работах, выполняемых в русле ТПФУД, обеспечивает целенаправленное, планомерное формирование познавательных действий с заданными свойствами. Это дает основания для предположения о том, что при исследовании функционального генезиса мы можем абстрагироваться от тех ориентировочных (регулирующих) компонентов, которые непосредственно не связаны с осуществлением становящегося познавательного действия и не отражаются обычно в конкретных гипотезах о механизмах становления познавательных действий.

Однако подобное предположение слишком явно упрощает наши общепсихологические представления, заключающиеся в том, что психологически полноценная расшифровка механизмов осуществления человеческой деятельности должна учитывать максимально возможное количество уровней такой регуляции, рассмотренных в их взаимосвязи. Но проблема не сводится только к такой трактовке вопроса. Другой вопрос: можно ли (и если можно, то в какой степени) отвлекаться от учета этих механизмов при анализе осуществления не столько уже сформированных фрагментов познавательной деятельности, сколько самого процесса их формирования? Понятно, что

получение того или иного ответа на данный вопрос имеет ключевое значение для определения возможностей и ограничений применения данного подхода.

Проводившиеся нами и нашими сотрудниками (Ф. Бунде, Ф.А. Докшукина, Е.И. Захарова, А.В. Иванисенко, Н.П. Карпенко, Т.Н. Ключева, Р.О. Орестов, Т.А. Подольская, Н.Ю. Тумашкова, З. Фишер, Ю.И. Фролов, Т. Хаккараинен и др.) лабораторные и прикладные исследования привели нас к заключению, что наиболее полное воссоздание функционально-генетического процесса становится реально достижимым тогда, когда в психологическую модель этого процесса закладываются представления о генезисе *многокомпонентной структуры ориентировки* становящегося познавательного действия. Критерий этого — достижение исследуемым действием установленных показателей (предметных, функционально-психологических, динамических) при минимизации расхождения теоретически предполагаемых и реальных экспериментальных условий. Нормативно заданное содержание может быть присвоено субъектом, стать психологически действенным, ориентирующим, если в ходе функционально-генетического процесса субъект овладевает не только свободным выделением новых для себя отношений в объекте и соответствующими способами действия, но и столь же свободным соотношением в значимом для него смысловом поле этих отношений и способов с их местом и ролью в осуществлении цели действия.

3.2. Наиболее сложным, но в то же время и очень перспективным представляется изучение вопроса о соотношении предметной (объектной) и психологической (субъектной) иерархии в описании генезиса познавательного действия. В ходе обсуждения выдвинутой нами четверть века назад модели иерархической структуры ориентировки нам пришлось столкнуться со следующим соображением: в рамках теории П.Я. Гальперина уже созданы описания иерархической структуры познавательной ориентировки человека, например развиваемые З.А. Решетовой (1985) представления о «системном типе» ориентировки; нужны ли еще какие-то дополнительные построения, не искусственны ли они?

Ответ на этот вопрос заключается в том, что сколь угодно детальные и утонченные описания структуры ориентировки, ограниченные представлением лишь объекта и способов действия с ним, оставляют в стороне субъектную составляющую ориентировки, учет которой необходим не только с точки зрения теоретических требований полноты и целостности понимания психологической структуры человеческой деятельности, но и чисто практически: становящееся познавательное действие может не приобрести своих сущностных характеристик в тех случаях, когда ориентировка субъекта не имеет

адекватных исполнительскому содержанию смысловых и целевых компонентов. Продуктивный подход, предложенный З.А. Решетовой, позволяет решить ряд психолого-педагогических вопросов, связанных с практическим формированием некоторых видов деятельности профессионального типа. Однако его трудно распространить на те случаи становления познавательных действий, в которых либо объекты не могут быть описаны в системных терминах в силу недостаточной проработанности соответствующего предметного содержания, либо испытуемые (скажем, дети младших возрастов) не готовы к подобному способу анализа.

Мы полагаем, что принятие объектного содержания формируемого познавательного действия в качестве единственно возможного основания для его обобщения имеет существенные ограничения по той простой причине, что это предполагало бы априорную заданность зоны применения данного действия и его структурно-содержательную неизменность. Конечно, очень часто к формированию познавательных действий предъявляются именно такие требования. Часто, но не всегда. При этом подчеркнем, что демонстрацию возможностей, а в некоторых случаях преимуществ обобщения познавательных действий по смысловым, субъектным основаниям вовсе не следует рассматривать как некоторое противопоставление линии, нацеленной на исследование возможностей того или иного способа иерархического (в том числе системного) представления объектного содержания действия. Мы считаем, что сегодня психологически полноценное описание планомерного формирования познавательного компонента более или менее сложной реальной деятельности уже невозможно без учета синтеза двунаправленного функционально-генетического процесса — по объектной и по субъектной оси. Одно без другого — это абстракция, рано или поздно выявляющая свою ограниченность. Иерархия субъектных задач создает определенную форму (структуру), которая наполняется (и тем самым реализуется) так или иначе отображенной объективной иерархией. Мы отчетливо осознаем острейшую необходимость построения адекватных гетерархических моделей генезиса познавательных компонентов реальной деятельности, без чего — и в этом мы убеждены — подлинная планомерность ее формирования (как с исследовательскими, так и с практическими целями) достигнута быть не может. Сегодня мы не располагаем полностью удовлетворяющим нас обобщенным способом построения такой гетерархической модели. Укажем лишь, что в тех случаях (большей частью носивших практический характер), когда мы сталкивались с задачей формирования фрагментов реальной человеческой деятельности (в основном профессиональной), подобная задача могла быть успешно решена только при условии совокупного учета закономерностей как объектной иерархии

(отражающей системно-технологическое описание), так и иерархии субъектных задач. Синтез этих двух линий обеспечивался выделением субъектной иерархии в качестве стержня, на который как бы «наназывалось», многократно дробясь и разветвляясь, содержание объектной иерархии. Практически это осуществлялось за счет создания трех групп учебных материалов (схем, наборов учетно-тренировочных и контрольных задач и т.п.), отличавшихся друг от друга базовой задачей, осваиваемой обучаемыми применительно ко всему многообразию объектной иерархии: 1) определение смысла и предназначения собственной деятельности в данных условиях, зоны личной компетентности и ответственности; 2) выбор способов изменения режимов функционирования технической системы; 3) определение и реализация конкретного пути осуществления выбранного способа (Психология..., 1990; Podolskiy, 2010).

3.3. Создавая теорию и особенно разрабатывая метод планомерного формирования, П.Я. Гальперин вполне оправданно абстрагировался от ряда психологических характеристик человеческого действия. Это позволило ему создать стройное теоретическое построение и отработать наиболее эффективный на сегодняшний день метод психологического исследования формирования умственной (шире — познавательной) деятельности. В настоящее время и с теоретической, и с экспериментальной, и с прикладной стороны ощущается потребность в осуществлении следующего шага в развитии научной мысли — построении такой психологической модели процесса формирования конкретного познавательного действия, которая включала бы в себя описание отражения субъектом максимально полной совокупности как субъект-объектных, так и субъект-субъектных отношений, имплицитно содержащихся в ситуации планомерного формирования. Чем полнее и многослойнее будут наши представления, входящие в эту модель, тем более интенсивным и продуктивным будет наше движение от потенциальных к реальным объяснительным и практическим возможностям метода планомерного формирования.

Здесь предстоит работа на всех «этажах» теории, в том числе и в отношении явлений, не подвергавшихся прежде анализу в терминах планомерного формирования. Так, нам представляется продуктивным рассмотрение категории «свойства (параметры) действия» не только как некоторой характеристики объективного состояния данного действия, но и со стороны их представленности в сознании субъекта. Например, параметр «уровень осуществления действия» — это не только указание на то, как (с опорой на внешние средства, речь или без такой опоры) может осуществляться действие. Он имманентно содержит в себе и указание на ту или иную социальную значимость этого свойства: действие, выполняемое с опорой на извне заданный

план, будет иметь общественную оценку, резко отличающуюся от оценки действия с тем же содержанием, но выполняемого без такого внешнего опосредствования. Разумеется, ось «внутреннее—внешнее» («материальное/материализованное—идеальное») не тождественна противопоставлению «плохое—хорошее». В целом ряде случаев более высокую социальную значимость будет иметь как раз не идеальное, а материализованное осуществление действия (например, осуществление регламентированных профессиональных действий в экстремальной обстановке). Подобным образом можно рассмотреть и другие свойства действия, как первичные, так и вторичные. Ясно, насколько сложнее должна стать психологическая модель, учитывающая не только целенаправленное движение становящегося действия к намеченным показателям, но и субъективное преломление испытываемым как этих показателей в их социальном и личностном значении, так и самого генетического процесса.

В перспективе развернутый анализ подобного типа может быть проведен в отношении всех составляющих систем планомерного формирования. Так, для подсистемы формирования полной ООД это рассмотрение всей иерархической структуры ориентировки; для подсистемы интериоризации (перевода действия в идеальный план) — необходимый учет нелинейных изменений психологически разнородных, хотя и взаимосвязанных компонентов структуры регуляции действия. Тенденция к сближению субъектных и объектных характеристик человеческой психики, мотивационного и познавательного ее компонентов весьма характерна для многих направлений современной психологии. Однако подлинно содержательное решение этого вопроса может быть достигнуто только на определенной методологической основе. «То, что было разъединено с самого начала, далее не соединимо иначе как внешним образом, голое же декларирование их (познания и отношения, объективного и субъективного содержания. — А.П.) единства, как и всякое вообще голое декларирование, на деле ничего, разумеется, не меняет» (Леонтьев, 1975, с. 284—285). То есть общие методологические требования к целостному, системному рассмотрению указанных аспектов психической деятельности человека намечены, дело за конкретными теоретическими и экспериментальными разработками, которые могли бы реально показать психологическую целостность генезиса составляющих человеческого познания, противоречивое единство его объективного и субъективного содержания.

* * *

В настоящей публикации затронуты лишь некоторые из множества интереснейших вопросов, открывающих заманчивые перспективы дальнейшей разработки концепции П.Я. Гальперина в самых

разных направлениях. Вне нашего рассмотрения остались не менее важные проблемы, частично подвергшиеся теоретическому и экспериментальному исследованию, но во многом нуждающиеся в более глубокой проработке, — например, закономерности формирования сложной, полифункциональной системы ориентировки познавательного действия. Предположение о том, что все компоненты ориентировочной части действия формируются по тем же законам, что и исполнительная ориентировка, хотя и может предварительно быть принято в качестве аксиомы, все же нуждается в специальном экспериментальном изучении. Мы по-прежнему считаем, что наиболее реальным путем приближения методик планомерного формирования к задачам целенаправленного воссоздания фрагментов реальной познавательной деятельности человека должна стать опора на представления о нелинейном, «пространственном» варианте планомерно-поэтапного формирования, когда становящийся познавательный акт описывается как закономерный интегративный итог изменений сразу по нескольким, психологически разнородным, но функционально взаимосвязанным между собой линиям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гальперин П.Я. Лекции по психологии / Под ред. и с предисл. А.И. Подольского. М., 2002.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

Нечаев Н.Н. О механизме управления поэтапным формированием действия // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека / Под ред. Н.Ф. Талызиной. М., 1975. С. 124—133.

Подольский А.И. Психологическая система П.Я. Гальперина // *Вопр. психологии.* 2002. № 5. С. 15—28.

Психология подготовки специалистов для современного производства / Под ред. А.И. Подольского. М., 1990.

Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. М., 1985.

Podolskiy A. The Galperin's theory of planned stage-by-stage formation as a tool to improve teaching/learning activity // *Piaget is dead, Vygotsky is still alive, or?* / Ed. by P. Aunio et al. Jyvaskyla, Finland, 2010. P. 223—245.