

УДК 159.9.072.422
doi: 10.11621/vsp.2018.04.178

О РОЛИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЙСТВИЙ С ЗАДАНЫМИ СВОЙСТВАМИ

С. Л. Шелина

Актуальность. Результативность метода поэтапного формирования умственных действий, разработанного П.Я. Гальпериным и его последователями, была многократно подтверждена в исследовательской практике, но остались некоторые открытые вопросы, решение которых обеспечит возможность активного внедрения наработок этой научной школы в широкую педагогическую практику. К числу таковых относится вопрос о механизмах «воспитания действий с заданными свойствами».

Цели работы. 1. Проанализировать результаты формирующих экспериментов с целью выявления фактов изменения исходной структурной организации действия (группы действий) в процессе его (ее) освоения. 2. Дать развернутое обоснование необходимости исследования роли организационной составляющей активности в процессе воспитания умственных действий **с заданными свойствами.**

Метод. Анализ в опоре на положение системного подхода, согласно которому наблюдаемое свойство объекта рассматривается как проявление взаимовлияний элементов единой системы.

Результаты. Выявлено 3 типа организационных преобразований действия по мере его освоения учеником: 1) переструктурирование самого действия (в процессе развития от предметно-действенной формы к действию, выполненному во внутреннем плане); 2) переструктурирование связей комплекса сопряженных действий; 3) изменение исходной формы соорганизации субъектов (от этапа совместного с учителем формирования схемы ООД до этапа присвоения действия учеником). Были выдвинуты гипотезы: 1) о наличии функциональной связи между выявленными типами организационных изменений действия; 2) о возможности существования

Шелина Светлана Леонидовна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* sve-shelina@yandex.ru

прототипной организационной формы, предопределяющей характер структурирования осваиваемого умственного действия.

Выводы. Проверка возникших в результате проведенного анализа исследовательских гипотез позволит продвинуться в понимании процессов формирования действий с заданными свойствами.

Ключевые слова: действия с заданными свойствами, формирующий эксперимент, организационная составляющая действия, совместно-распределенная активность.

Введение

Данная статья — попытка подойти к решению поставленного Н.Ф. Талызиной вопроса о содержании и происхождении первичных и вторичных свойств действия, выявленных и обозначенных П.Я. Гальпериным (2002). Н.Ф. Талызина (1998) четко перечисляет первичные свойства: форма, мера обобщенности, развернутости, освоенности и самостоятельности. На их основе вырабатываются вторичные («желаемые», «заданные») свойства действия — разумность, осознанность, прочность.

П.Я. Гальперин (1965), его коллеги и последователи решали исследовательскую задачу поиска условий для формирования действий с заданными свойствами. В ходе ее решения возник метод поэтапного формирования — уникальный исследовательский инструмент, основа энергосберегающих образовательных технологий. Результативность метода была многократно подтверждена в исследовательской практике, но остались некоторые открытые вопросы, решение которых обеспечит возможность активного внедрения наработок школы П.Я. Гальперина и его последователей в педагогическую практику. К числу таковых, на наш взгляд, относится вопрос о *механизмах* становления первичных и вторичных свойств действия. Мы полагаем, что полученная в процессе проведения формирующих экспериментов фактология обладает потенциалом для обсуждения и этого вопроса. Но рассматривать эти результаты мы будем с определенных позиций, используя в числе прочих один из принципов системного подхода, где наблюдаемое свойство исследуемого объекта представляет собой результат взаимовлияния элементов единой системы.

Задача этой статьи — обосновать гипотезы для дальнейших исследований организационной составляющей активности и ее роли в процессе освоения умственных действий, результаты которых, возможно, позволят получить ответы не только на вопрос об *условиях* возникновения определенных свойств действия, но и дать общее представление о механизмах их появления и проявления.

Представим некоторые общие положения, из которых мы исходим в постановке этих гипотез.

1. Наблюдаемые (воспитываемые) свойства действия — это результирующая структурных (организационных) процессов, протекающих по мере его освоения. В связи с этим учет *организационной составляющей действия* (ОСд) (всех ее аспектов и уровней) является неотделимой частью объяснительной модели и необходимым условием при проведении формирующих экспериментов.

2. Продуктивность активности (достижение цели) не должна быть единственным критерием при диагностике уровня освоенности действия, так как полученный результат может быть продуктом как самостоятельной, так и совместной деятельности с участием компетентного партнера. Способность к переносу освоенного действия — индикатор не только его освоенности, но и присвоенности. Процесс присвоения действия предполагает наличие специфических фаз (не предусмотренных в классической модели поэтапного формирования действий) и требует достаточно высокого уровня развития самостоятельности, независимости, организационной самодостаточности (способности самостоятельно планировать, контролировать и оценивать результат своей деятельности).

3. ОСд функционально не только обеспечивает эффективность целенаправленной активности (минимизацию разного рода потерь), но в первую очередь реализует выполнение более широкой задачи, ограничивая степени свободы целеустремленной активности (в пределе стремящейся к формуле «цель любой ценой»). При этом организационная составляющая активности регулируется в большинстве случаев конвенциональными нормами, а не только рациональными построениями, что в свою очередь требует учета специфики культурного контекста в целом и позиции (демонстрируемых моделей и содержания оценочных суждений) референтных лиц в частности.

4. В процессе освоения нового предметного действия в качестве организационной основы могут воспроизводиться (как на поведенческом уровне, так и на уровне ожиданий/установок) ранее освоенные формы совместно-распределенной активности. ОСд (по своей полноте, вариативности) выступает в качестве предварительной готовности к освоению действий разного рода.

5. Способность к реализации организационных процессов не дана человеку, она воспитывается. Есть основание полагать, что способность к организации собственной активности — производная развернутых форм взаимодействия субъектов. Если эта гипотеза статистически подтвердится, то будут основания поставить вопрос о возможности рассмотрения внешних форм взаимодействия в

качестве прототипных для потенциальных структурных реорганизаций действия (группы действий).

6. Освоение ОСд происходит только в ситуации, где упорядочение отношений между участниками совместно-распределенной деятельности является самостоятельной задачей и где задана процедура (в качестве специальной задачи) нахождения, выделения эффективного способа достижения поставленной цели, предполагающего в первую очередь минимизацию потерь (физических, эмоциональных, экономических, временных).

Представленные общие положения служат своего рода «системой координат», необходимыми условиями для рассмотрения некоторых конкретных аспектов процесса воспитания действий с заданными свойствами.

1. Факты, свидетельствующие о наличии структурно-организационных преобразований действия в процессе усвоения

В процессе анализа работ, выполненных в рамках концепции поэтапного формирования действий с заданными свойствами, были выявлены факты, позволяющие нам поставить вопрос о специфической роли ОСд в процессе освоения действий. Так, сотрудниками и учениками П.Я. Гальперина было отмечено следующее.

1.1. В зависимости от особенностей объекта осваиваемое действие структурно может быть сложносоставным образованием, предполагающим параллельное выполнение либо нескольких аналогичных действий, либо действий, содержательно отличающихся по задачам (например, при определении архитектурных стилей. См.: Лентина, 1953), либо действий разного уровня (например, при опознавании объектов, состоящих из сложносоставных элементов. См.: Орестов, 1977). Это априори предполагает в процессе освоения действия процедуры согласования и упорядочения.

1.2. В процессе проведения формирующих экспериментов отмечено очевидное переструктурирование действия: а) феномен симультизации (Подольский, 1978); б) укрупнение исходной единицы (Карпова, 1977; Малов, Нечаев, 1977; Подольский, Шабельников, 1977). Т.е. отмечены моменты, с необходимостью предполагающие процессы согласования, иерархизации отношений (связей) структурных элементов (как самого действия, так и сопряженных с ним других действий).

1.3. Также выявлены факторы, особенно выраженные в детском возрасте, препятствующие усвоению предметно-ориентированного действия и связанные: а) с сопротивляемостью, которая проявляется в неприятии, игнорировании, противостоянии ребенка педагогическому воздействию; б) с естественной возрастной неготовностью ребенка к освоению определенных действий (группы действий) (Подольский, Шабельников, 1977; Шабельников, 1982); в) с неспособностью (дети с задержкой) перехода на другой уровень (Осипова, 1977). Т.е. обнаружены факторы, свидетельствующие как о наличии, так и об отсутствии ожидаемого уровня развития ребенка, осваивающего определенное действие в процессе поэтапного формирования. При этом экспериментально показано, что при специальной активности профессионала можно было преодолеть исходную неготовность к освоению предлагаемых действий. Это свидетельствует о наличии собственно процесса развития и внешнем источнике такого рода развития. Стоит специально отметить, что одним из основных условий для формирования предметно-ориентированного действия у детей с отставанием в развитии была задача организации упорядоченной и самостоятельной работы (Там же).

Таким образом, при сохранении целевой направленности в процессе освоения нового действия отмечено наличие (необходимость) специфических организующих, упорядочивающих внешних и внутренних процессов.

2. Типы реорганизации действия (группы действий), наблюдаемые в процессе его освоения

В процессе анализа результатов формирующих экспериментов, выполненных в рамках школы П.Я. Гальперина, нами были выделены три типа реорганизации действия: 1) переструктурирование самого действия по мере его освоения (в процессе развития от предметно-действенной формы к действию, выполненному во внутреннем плане); 2) переструктурирование связей комплекса сопряженных действий; 3) изменение исходной формы соорганизации субъектов (в частности, от этапа совместного формирования схемы ООД до присвоения действия учеником).

Поскольку все эти организационные преобразования идут параллельно, встает вопрос о возможной их взаимосвязи. Чтобы ответить на этот вопрос, сначала необходимо конкретизировать содержание и специфику каждого из выявленных типов.

2.1. Переструктурирование действия в процессе «движения по форме» — это не только восхождение от развернутой предмет-

но-действенной формы к внутреннему плану с соответствующей атрибуцией (симультанацией, автоматизмом и др.), но и чередование качественных различных форм реализации действия. Так, например, действие, выполняемое в перцептивной форме или во внутреннем плане, в числе прочего предполагает одномоментность, которая снимает пространственно-временную перспективу и последовательность (основу для выявления причинно-следственных отношений)¹, присущую предметно-действенной и речевой формам. Факт чередования форм не всегда был очевиден.

В свое время на основании результатов исследований В.К. Шабельникова (1982) П.Я. Гальперин изменил статус перцептивной формы действия, которую ранее считал побочной, задавая вектор развития действия «от внешнего действия — через речевую фазу — к форме внутреннего действия». Но, по данным когнитивных психологов, перцептивный образ всегда полимодален (вне зависимости от специфического предъявляемого в определенный момент стимула), что априори предполагает наличие некоторой координации параллельно протекающих процессов.

В связи с этим нам представляется интересным рассмотреть и феномен симультанации. Специфику симультанно протекающих процессов можно видеть не только в одномоментности, но и в содержательной смене «единиц» анализа (например, фиксация ритма при освоении двигательного навыка. См.: Малов, Нечаев, 1977). Это качественно иная система отношений укрупненных и обобщенных элементов.

При этом «движение по форме» — еще более сложный процесс, так как параллельно движению «вверх» имеют место «реверсивные круги» — возврат на предыдущую фазу с опытом построений иного уровня (обогащенного). Причем реверс может наблюдаться как в индивидуальной, так и в совместно-распределенной деятельности со сложной комбинацией субъект-субъектных отношений. Так, выделенная П.Я. Гальпериным «материализованная форма» предполагает схематичное представление сущностной характеристики объекта (ситуации) для решения определенной задачи. Обратим здесь внимание на тот факт, что многие дети и некоторые взрослые способны работать с опорой на такого рода указания, чертежи, схемы, но сами, в силу своего развития или заданных ожиданий, не могут или не считают нужным вычленять сущностный признак самостоятельно. Фактически — это симбиоз.

¹ В связи с этим следует учесть данные, полученные нейropsychологами школы А.Р. Лурия. Было показано, что развитие мозговых структур идет «снизу вверх» и параллельно формируются межполушарные связи при наблюдаемой смене доминанты каждого из полушарий (Семенович, 2017).

Обсуждая специфику переструктурирования действия по мере освоения, стоит отметить, что необходимым условием для полноценного освоения действия является целостное представление.

Так, в исследовании Л.Ф. Обуховой (1977) была показана необходимость рассмотрения ситуации в целом (и представления ее в схеме, выражающей отношения объектов в решаемой физической задаче) как важного условия освоения конкретных понятий (например, силы тяжести). А в исследовании Н.Ф. Талызиной и Ю.В. Яковлева (1977) на основании анализа ошибок при игре в шахматы была показана необходимость изначального целостного представления системы отношений — смысловой оценки позиций соперников. Шахматисты, достигшие высокого уровня мастерства (гроссмейстеры), решают конкретную задачу начиная как раз с целостного видения ситуации, смыслового оценивания, на основании которого принимается сначала стратегическое решение (нападать или защищать свои позиции), после чего решаются тактические задачи (что делать и каким способом).

Результаты этих исследований свидетельствуют, что в основе продуктивности активности изначально лежит целостное видение ситуации с возможностью вычленения не только существенных характеристик, но и смыслового, личного отношения к происходящему, что соответственно ставит вопрос не только дидактического обеспечения процесса освоения навыка, но и учета наличия некоторой субъектной позиции — способности такого видения «от третьего лица».

Фиксируем факт: с одной стороны, полноценное освоение действия предполагает изначально целостное, обобщенное видение ситуации с возможностью вычленения существенных для решения конкретной задачи признаков, с другой — осваивающий действие субъект еще не обладает этой возможностью. Продуктивность такой активности возможна только в ситуации наличия взаимосвязи «неофита» с компетентным субъектом и использования его ориентиров. Если критерием эффективности процесса обучения является только способность использовать кем-то выработанные способы, то задача решена. Если учитывать критерий «возможности переноса», введенный П.Я. Гальпериним, то работа по заданному образцу является необходимым, но недостаточным условием, даже если речь идет о способности использовать метод (а не только алгоритм) при «третьем типе обучения».

2.2. Переструктурирование связей комплекса сопряженных действий (отношений между отдельными действиями) относится

к организационным преобразованиям иного типа. Здесь важен не только уровень освоенности каждого из действий в отдельности (условие для укрупнения «единицы»). Автоматизируются только те действия, которые встроены как элементы в более широкую единую систему (Малов, Нечаев, 1977). При этом следует отметить факт, выявленный в диссертационном исследовании Н.Н. Нечаева (1972): укрупнение «единицы» — это всегда переход от рассмотрения конкретного объекта на уровень характеристик класса объектов, к которому он принадлежит, и, более того, переход к рассмотрению уже сопряженных классов объектов, что предполагает фиксацию связей между элементами более широкой, обобщенной, единой системы.

При этом следует учесть, что в некоторых возрастных группах имеются проблемы с освоением комплекса действий. В частности, в группе дошкольников отмечено, что при фиксации на одном действии «забывается», не учитывается другое, необходимое для решения поставленной задачи. Но данная проблема преодолевается с помощью специальных ориентиров, предлагаемых взрослым (Шабельников, 1982). И здесь (как и при рассмотрении первого типа структурных преобразований) встает вопрос о возможном влиянии уровня развития самоорганизации, независимости от позиции администрирующего взрослого на переструктурирование отношений между отдельными действиями, освоенного комплекса действий, предполагающего укрупнение исходной «единицы».

Таким образом, при освоении умственного действия (комплекса сопряженных действий) наблюдается не только изменение по форме, но и содержательное изменение «единицы» ориентиров, в частности укрупнение. Это зафиксированный, но не объясненный факт. При этом отмечено, что полноценно выполненное действие предполагает целостное видение как ситуации задачи, так и сценария активности, что является результирующим, а не исходным состоянием. Т.е. способность к реализации необходимого процесса не задана генетически, а продуктивность активности обеспечивается наличием компетентного партнера.

2.3. Изменение исходной внешней формы соорганизации субъектов. Этот тип структурирования организационных отношений представлен как минимум двумя тематическими линиями, озвученными П.Я. Гальпериным. Первая — переструктурирование, связанное с переходом от совместно-распределенной формы активности (на этапе формирования схемы ООД) к индивидуальной форме в процессе освоения/присвоения ООД человеком. Вторая линия задана при обсуждении типов обучения, где вводится характеристика

активности субъекта (ориентиры учеником получены самостоятельно или приняты в готовом виде от учителя). Обратим внимание, что в обоих случаях исходной является совместная форма активности.

Но возможные формы совместно-распределенной активности в свою очередь можно рассмотреть с позиции зависимости/независимости субъектов взаимодействия, где эти формы располагаются на континууме от симбиотической зависимости до конструкции добровольно принятого взаимодействия самодостаточных субъектов. Внешне эти формы взаимодействия могут быть схожими. При этом стоит учесть, что прямого перехода от зависимости к взаимодействию самодостаточных субъектов нет. К выдвижению этой гипотезы нас привели следующие факты, отмеченные исследователями. В процессе проведения формирующего эксперимента Л.Ф. Обухова (1972) отметила, что в некоторый момент освоения действия наблюдается протест ученика против следования алгоритму, заданному в рабочей карточке. В настоящее время эту проблему активно разрабатывает Б.Д. Эльконин (2014), показывая важную роль специфической по проявлениям «фазы пробы», обеспечивающей возможность собственно присвоения действия. Результаты исследований американских психологов (Vaughan, 1985) также указывают на наличие специфической фазы. Движение от зависимости к форме добровольно принятой взаимозависимости проходит через фазу «независимости», часто сопровождающуюся протестными реакциями. Представляется, что в сценарии планомерного формирования этот момент не был артикулирован².

Высшая форма развития совместно-распределенной активности — добровольное взаимодействие самодостаточных субъектов — предполагает у каждого из участников проекта способность функционировать автономно. Самодостаточность обеспечивается освоенностью навыков не только самостоятельного целеполагания, но и планирования, контроля, оценки. Но всегда ли реализуется этот потенциал? Имеют место факты, когда некоторые взрослые люди, вне зависимости от имеющегося у них опыта принятия индивидуальных ответственных решений, в некоторых ситуациях (например, отношений с начальством; взаимодействия с лицами, реализующими функции учителей и т.д.) воспроизводят позицию «зависимости», а не конструируют формат взаимодействия само-

² Полагаем, что объективно в этом не было особой необходимости, так как дети, которые участвовали в формирующих экспериментах, были более самостоятельными, чем их современные сверстники. Сейчас ситуация взросления изменилась. Например, произошли существенные изменения в игровой активности детей (Смирнова, Гударева, 2005).

достаточных субъектов. Так, Н.Н. Нечаевым (1972) было отмечено, что руководящие работники на курсах повышения квалификации инерционно воспроизводят позиционную конструкцию «ученика», делегирующего ответственность за тематический выбор предлагаемого к усвоению материала, уровень его обобщения, представления (или не представления) его с учетом более широкого объяснительного контекста преподавателю.

Также следует учесть, что, с одной стороны, дети, не проявляющие еще способности к кооперированию (из-за возраста, отсутствия соответствующих навыков), могут реализовать продуктивную активность, копируя образцы референтных взрослых. С другой стороны, даже в ситуации вынужденного поиска способа решения поставленной задачи и взрослые, и дети устойчиво воспроизводят первый найденный в группе вариант (часто не лучший) (Шелина, 2010). Т.е. в ситуации реализации предметно-ориентированной активности организационная составляющая не является первостепенной задачей. Если в качестве основного критерия реализации предметно-ориентированного действия выступает только продуктивность, то при достижении поставленной цели (вне зависимости от способа достижения: посредством копирования готового образца или на основании самостоятельно выделенных ориентиров) проект завершается.

Таким образом, имеет место парадоксальная ситуация. Для освоения действия или объединенного единой задачей комплекса действий (с возможностью последующего переноса) предположительно требуется определенный уровень развития автономии субъекта, но из этого не следует, что наличие этой способности однозначно предопределяет ход событий. В этом случае не помогают и внешние опорные ориентиры. В наших исследованиях (Шелина, 2017)³ было показано, что инструкции, перечисление порядка необходимых действий для решения организационных вопросов (которые в дальнейшем были практически полностью устно воспроизведены участниками эксперимента) в процессе выполнения предметного действия оставались в позиции «формального знания». В процессе реализации предметно-ориентированного действия воспроизводились ранее освоенные позиционно-ролевые схемы. Эти данные дают нам основание предположить, что освоение организационной составляющей действия происходит только в ситуации, где по-

³ Шелина С.Л. Об отрицательном влиянии конкурентных отношений на продуктивность решения сложных задач в группах студентов и аспирантов: Доклад на конференции «Ломоносовские чтения-2017» (МГУ имени М.В. Ломоносова, 17—26 апреля 2017 г.).

строение отношений является самостоятельной задачей и задана процедура (в качестве специальной задачи) нахождения эффективного способа, предполагающего в первую очередь минимизацию потерь (физических, эмоциональных, экономических, временных). На основании этих данных можно сделать предварительный вывод не только о том, что при освоении предметно-ориентированного действия его организационная составляющая выступает в качестве «предварительного умения», но и о возможном влиянии этой составляющей собственно на процесс освоения действия.

Стоит отметить, что имеет место и иная точка зрения. Так, в свое время А.Ф. Карпова (1977) на основании полученных в процессе формирующего эксперимента данных, сделала вывод, что параллельно с освоением целенаправленного действия осваивается и его организационная составляющая, что проявляется в сокращении времени, требуемого для освоения аналогичного действия.

Не исключено, что характер влияния организационной составляющей на процесс освоения нового действия меняется в зависимости как от особенностей «ученика», так и от специфики самого осваиваемого действия.

3. Специфические особенности организационной составляющей действия

Выделенные нами выше несколько типов организационных преобразований в процессе освоения действия требуют критического осмысления.

В первую очередь следует учесть специфику организационной надстройки деятельности в целом. Функционально она решает задачу сохранения сообщества. Ее роль — ограничение степеней свободы целенаправленной активности, которая в крайнем выражении представлена формулой «цель любой ценой». Т.е. при рассмотрении действия (деятельности) мы априори имеем дело с процессами, которые регулируются по разным основаниям. Это различие хорошо проявляется в процессуально схожих, но различных по функции процессах контроля и оценки результатов активности. Задача контроля — обеспечение соответствия полученного результата заданному образцу. Задача оценки — индикация принятия/непринятия референтной группой произведенного субъектом «продукта», формы активности, самого субъекта. В абсолютном большинстве случаев за оценкой стоят конвенциональные нормы (представления о должном, о том, что такое «хорошо» и «плохо»), а не рациональные основания (Философская энциклопедия, 2004). Отметим, что позиция референтных лиц, выраженная косвенно

или в прямых оценочных суждениях, либо запускает (усиливает) процесс освоения нового действия, либо купирует этот процесс.

Это положение отчасти нашло подтверждение в нашем исследовании. Так, при формировании действий анализа ситуации взаимодействия у детей и взрослых (Шелина, 2003) максимально высокий результат был получен только в группах, где присутствовали значимые лица (у дошкольников — родители, у подростков — лидеры групп).

Второй важный момент — совместная деятельность рассматривается как функционально распределенная форма. Именно это обстоятельство создает необходимость не только распределять, но и координировать совместную активность, что, в свою очередь, предполагает необходимость целостного видения происходящего.

В арсенале видов активности любого сообщества содержатся определенные виды деятельности, при реализации которых человек осваивает навыки организационного блока. Примером тому может служить детская сюжетно-ролевая игра. Стоит отметить, что игра считается незавершенной, пока все участники не отыграют все заданные сценарием роли по кругу. Производной от сюжетно-ролевой активности является «режиссерская игра» (Новоселова, 1997), где индивидуально играющий ребенок одновременно выступает как сценарист, режиссер (координатор действий разных героев) и исполнитель всех ролей. Если такие «специфические» формы деятельности будут редуцированы, то теоретически возможно, что будут наблюдаться системные изменения.

Третий момент — предположение о наличии связи между формами внешней соорганизации и формами самоорганизации субъектов⁴. В некоторых случаях внешняя форма может оказаться доминирующей. Так, П.Я. Гальперин и С.Л. Кабыльницкая (1974) в процессе проведения эксперимента по формированию внимания (организационной функции — контроля) отметили факт «утраты» ранее освоенного, проявленного на тестовом материале умения в ситуации жесткого внешнего контроля учителем действий ученика. В исследовании А.Л. Венгера (1977) было показано, что форма внешней соорганизации, интериоризируясь, становится формой организации индивидуальной активности ребенка.

Итак, подчеркнем два момента. Во-первых, наличие определенной фактологии — косвенных результатов формирующих экс-

⁴ В связи с этим вопросом следует учесть результаты исследований когнитивных психологов (Фаликман, Коул, 2014), где показана взаимосвязь характера выполняемой деятельности по форме соорганизации (выращивание риса требует большей кооперации, чем выращивание пшеницы) и картины индивидуальной мозговой активности людей.

периментов — дает нам основание рассматривать ОСд не только в функции обслуживания, обеспечения целенаправленной активности. ОСд имеет свою содержательную специфику и реализует особые функции — не только упорядочивает, обеспечивает эффективность целенаправленной активности, но и ограничивает ее степени свободы в процессе реализации действия. Мы не можем исключить того, что ОСд предопределяет динамику (или саму возможность) процесса освоения и присвоения нового действия наряду с содержательными характеристиками схемы ООД и выверенным планом формирования.

Во-вторых, при рассмотрении процесса освоения действия как движения к возможности автономной реализации продуктивной активности учеником с опорой на целостное представление об исходной задаче, объекте, алгоритме активности возникает основание для гипотезы о наличии связи между выявленными типами организационных изменений действия (переструктурирования самого действия, группы сопряженных действий и внешней формы соорганизации субъектов). Возможна и сопряженная с этой другая гипотеза о наличии прототипной организационной формы, которая предопределяет характер структурирования осваиваемого умственного действия.

Заключение

В статье предпринята попытка рассмотреть «косвенные» результаты исследований, проведенных в рамках концепции поэтапного формирования умственных действий. Организационная составляющая действия в той или иной форме присутствовала в описательно-объяснительных текстах, но не являлась предметом специального рассмотрения у представителей данной научной школы. Мы рискнули отнестись к имеющейся фактологии с иных, не заданных П.Я. Гальпериным и его последователями позиций. Основанием для такого обращения к совокупному корпусу исследований послужили следующие обстоятельства. С одной стороны, при всем потенциале концепции поэтапного формирования для исследовательской и педагогической практики наблюдается тенденция снижения интереса к этим наработкам. В качестве оправдания этому приводятся не только трудоемкость процесса, но и отсутствие ожидаемой продуктивности использования метода формирования. Можно обсуждать вопросы компетентности специалистов, но имеет место и объективно изменившаяся ситуация взросления подрастающих поколений, следствием чего является снижение уровня

самостоятельности детей и подростков. Как этот фактор влияет на процесс формирования умственных действий?

Стоит отметить, что вопросы влияния организационных форм на процесс освоения знаний и умений уже давно и продуктивно разрабатываются как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Но остаются еще открытыми базовые вопросы о механизмах и источниках тех образований, которые лежат в основе «организационной составляющей». Без постановки и попытки получить ответы на эти вопросы мы не продвинемся в понимании процессов формирования действий с заданными свойствами. Наиболее перспективным для исследовательской и педагогической практики нам представляется вопрос о том, как влияет исходная развернутая форма взаимодействия на процесс структурирования осваиваемого действия. Ответив на него, мы подойдем к поставленному Н.Ф. Талызиной вопросу о свойствах действия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Венгер А.Л. Формирование операций и организация действий у детей дошкольного возраста: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1977.

Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирования умственных действий и понятий»: Доклад на соискание степени доктора наук. М., 1965.

Гальперин П.Я. Лекции по психологии: Учеб. пособие для вузов. М.: Книжный дом «Университет»; Высшая школа, 2002.

Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания М.: Изд-во Моск. ун-та, 1974.

Карпова А.Ф. Изменение поэтапного формирования при его систематическом применении // Управляемое формирование психических процессов / Под ред. П.Я. Гальперина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. С. 173—195.

Карпова С.Н. Характер ориентировки дошкольников на слово при разных типах обучения // Управляемое формирование психических процессов / Под ред. П.Я. Гальперина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. С. 120—137.

Лентина М.Н. Формирование обобщенного чувственного образа (на материале армянской архитектуры). Дипломная работа, МГУ, 1953.

Малов С.Л., Нечаев Н.Н. Условия образования «высших единиц» двигательного навыка // Управляемое формирование психических процессов / Под ред. П.Я. Гальперина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. С. 163—172.

Нечаев Н.Н. Одновременное формирование группы понятий, охватывающих заданный раздел знаний: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1972.

Новоселова С.Л. О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. 1997. № 3. С. 84—87.

Обухова Л.Ф. Формирование элементов научного мышления у ребенка: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1972.

Обухова Л.Ф. Два пути формирования простой системы научных понятий // Управляемое формирование психических процессов / Под ред. П.Я. Гальперина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. С. 101—113.

Орестов Р.С. О формировании зрительного опознания сложных объектов // Управляемое формирование психических процессов / Под ред. П.Я. Гальперина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. С. 36—50.

Осипова Н.Р. Опыт формирования внимания у умственно отсталых школьников // Управляемое формирование психических процессов / Под ред. П.Я. Гальперина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. С. 71—79.

Подольский А.И. Формирование симультанного опознания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978.

Подольский А.И., Шабельников В.К. Формирование зрительного опознания объектов у старших дошкольников // Управляемое формирование психических процессов / Под ред. П.Я. Гальперина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. С. 22—43.

Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М.: Генезис, 2017.

Смирнова Е.О., Гударева О.В. Состояние игровой деятельности современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2005. № 2. С. 76—86.

Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие. М.: ИЦ «Академия», 1998.

Талызина Н.Ф., Яковлев Ю.В. Особенности формирования начальных шахматных умений при разных типах ориентировочной деятельности // Управляемое формирование психических процессов / Под ред. П.Я. Гальперина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. С. 81—123.

Фаликман М., Коул М. «Культурная революция» в когнитивной науке: от нейронной пластичности до генетических механизмов приобретения культурного опыта // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 3. С. 4—18.

Философская энциклопедия / Под ред. А.А. Ивина. М.: Гардарики, 2004.

Шабельников В.К. Формирование быстрой мысли: психологические механизмы «непосредственного» понимания объектов / Под общ. ред. П.Я. Гальперина. Алма-Ата: Мектеп, 1982.

Шелина С.Л. Формирование действий анализа ситуации интеракции у детей и взрослых: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2003.

Шелина С.Л. Диагностика навыков взаимодействия у дошкольников в процессе выполнения заданий в игровой форме // Современные гуманитарные исследования. 2010. № 6. С. 261—265.

Эльконин Б.Д. Событие действия (заметки о развитии предметных действий) // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 1. С. 11—19.

Vaughan F. Discovering transpersonal identity // Journal of Humanistic Psychology. 1985. Vol. 25. N 3. P. 13—38.

THE ROLE OF THE ORGANIZATIONAL COMPONENT IN LEARNING THE ACTIONS WITH POSITED PROPERTIES

Svetlana L. Shelina

Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology, Moscow, Russia

Abstract

Relevance. The effectiveness of the method of the gradual formation of intellectual actions, which was developed by P.Y. Galperin and his followers, has been repeatedly proved in research. However, several questions remain open, and their solution is very likely to facilitate an active implementation of the ideas of this scientific school in pedagogical practice at large. Among such questions is the issue of the mechanisms of 'teaching the actions with specified properties'.

Objective. 1) to analyse the results of the forming experiments in order to reveal the occurrences of change during the acquisition of the original structural organization of an action, 2) to provide a detailed rationale for the necessity to examine the role of the activity organization component in teaching intellectual actions with specified properties.

Method. The analysis on the proposition of the system approach that the object's observed property is to be viewed as a result of the interaction among the system elements.

Results. Three types of organizational changes have been observed in the course of acquisition by the student: 1) the restructuring of the action; 2) the restructuring of the relations in the set of interrelated actions; 3) the change of the original co-organization of the acting subjects. The hypotheses are made: 1) about the existence of a functional link among the types of the action organization changes that have been identified; 2) about the existence of a prototypical organizational form that predetermines the way in which an acquirable intellectual action is structured.

Conclusion. The examination of the new research hypotheses will contribute to further understanding of the formation of the actions with specified properties.

Key words: actions with specified properties, forming experiments, organization of an action, joint-distributed activity.

References

- El'konin, B.D. (2014). Sobytiye dejstviya (zametki o razvitii predmetnyh dejstvij). *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural-historical psychology], 10, 1, 11–19.
- Falikman, M., Koul, M. (2014). «Kul'turnaya revolyuciya» v kognitivnoj nauke: ot nejronnoj plastichnosti do geneticheskikh mekhanizmov priobreteniya kul'turnogo opyta. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural-historical psychology], 10, 3, 4–18.

Gal'perin, P.Ya. (1965). *Osnovnye rezul'taty issledovanij po probleme «Formirovaniya umstvennyh dejstvij i ponyatij»*: Doklad na soiskanie stepeni doktora nauk [The main results of research on the problem of «Formation of mental actions and concepts»: Report for the degree of Doctor of Science]. Moscow, 1965.

Gal'perin, P.Ya. (2002). *Lekcii po psichologii: Ucheb. posobie dlya vuzov* [Lectures on psychology: Textbook for universities]. Moscow: Knizhnyj dom «Universitet»; Vysshaya shkola.

Gal'perin, P.Ya., Kabylnickaya, S.L. (1974). *Eksperimental'noe formirovanie vnimaniya* [Experimental attention shaping]. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.

Ivin, A.A. (2004, ed.) *Filosofskaya enciklopediya* [Philosophical Encyclopedia]. Moscow: Gardariki.

Karpova, A.F. (1977). Izmenenie poetapnogo formirovaniya pri ego sistematicheskom primenenii. In P.Ya. Gal'perin (ed.) *Upravlyaemoe formirovanie psicheskikh processov* [Managed formation of mental processes] (pp. 173—195). Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.

Karpova, S.N. (1977). Harakter orientirovki doskol'nikov na slovo pri raznyh tipah obucheniya. In P.Ya. Gal'perin (ed.) *Upravlyaemoe formirovanie psicheskikh processov* [Managed formation of mental processes] (pp. 120—137). Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.

Lentina M.N. (1953). *Formirovanie obobshchennogo chuvstvennogo obraza (na materiale armjanskoj arhitektury): Diplomnaya rabota* [Formation of a generalized sensory image (on the material of Armenian architecture): Thesis]. Moscow University.

Malov, S.L., Nechaev, N.N. (1977). Usloviya obrazovaniya «vysshih edinic» dvigatel'nogo navyka. In P.Ya. Gal'perin (ed.) *Upravlyaemoe formirovanie psicheskikh processov* [Managed formation of mental processes] (pp. 163—172). Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.

Nechaev, N.N. (1972). *Odnovremennoe formirovanie grupy ponyatij, ohvatyvayushchih zadannyj razdel znaniy: Diss. ... kand. psihol. nauk* [The simultaneous formation of a group of concepts covering a given section of knowledge: Dis. ... cand. psychol. sciences]. Moscow.

Novoselova, S.L. (1997). O novej klassifikacii detskih igr. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool education], 3, 84—87.

Obuhova, L.F. (1972). *Formirovanie elementov nauchnogo myshleniya u rebenka: Diss. ... kand. psihol. nauk* [Formation of the elements of scientific thinking in a child: Dis. ... cand. psychol. sciences]. Moscow.

Obuhova, L.F. (1977). Dva puti formirovaniya prostoj sistemy nauchnyh ponyatij. In P.Ya. Gal'perin (ed.) *Upravlyaemoe formirovanie psicheskikh processov* [Managed formation of mental processes] (pp. 101—113). Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.

Orestov, R.S. (1977). O formirovanii zritel'nogo opoznaniya slozhnyh ob»ektov // Upravlyaemoe formirovanie psicheskikh processov. In P.Ya. Gal'perin (ed.) *Upravlyaemoe formirovanie psicheskikh processov* [Managed formation of mental processes] (pp. 36—50). Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.

Osipova, N.R. (1977). Opyt formirovaniya vnimaniya u umstvenno otstalyy shkol'nikov // Upravlyаемое formirovanie psicheskikh processov. In P.Ya. Gal'perin (ed.) *Upravlyаемое formirovanie psicheskikh processov* [Managed formation of mental processes] (pp. 71—79). Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.

Podol'skij, A.I. (1978). *Formirovanie simul'tannogo opoznaniya* [Formation of simultaneous identification]. Moscow: Izd-vo Mosk.un-ta.

Podol'skij, A.I., Shabel'nikov, V.K. (1977). Formirovanie zritel'nogo opoznaniya ob»ektov u starshih doshkol'nikov. In P.Ya. Gal'perin (ed.) *Upravlyаемое formirovanie psicheskikh processov* [Managed formation of mental processes] (pp. 22—43). Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.

Semenovich, A.V. (2017). *Nejropsihologicheskaya korrekciya v detskom vozraste. Metod zameshchayushchego ontogeneza* [Neuropsychological correction in childhood. The method of replacing ontogenesis]. Moscow: Genезis.

Shabel'nikov, V.K. (1982). *Formirovanie bystroy mysli: psihologicheskie mekhanizmy «neposredstvennogo» ponimaniya ob»ektov* / Ed. By P.Ya. Gal'perin. Alma-Ata: Mektep.

Shelina, S.L. (2003). Formirovanie dejstvij analiza situacii interakcii u detej i vzroslyh: Diss. ... kand. psihol. nauk [Formation of action analysis of the situation of integration in children and adults: Dis. ... cand. psychol. sciences]. Moscow.

Shelina, S.L. (2010). Diagnostika navykov vzaimodejstviya u doshkol'nikov v processe vypolneniya zadaniy v igrovoj forme. *Sovremennyye gumanitarnyye issledovaniya* [Modern Humanities Studies], 6, 261—265.

Smirnova, E.O., Gudareva, O.V. (2005). Sostoyanie igrovoj deyatel'nosti sovremennyh doshkol'nikov. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2, 76—86.

Talyzina, N.F. (1998). *Pedagogicheskaya psihologiya: Ucheb. posobie* [Pedagogical psychology: Textbook]. Moscow: IC «Akademiya».

Talyzina, N.F., Yakovlev, Yu.V. (1977). Osobennosti formirovaniya nachal'nyh shahmatnyh umeniy pri raznyh tipah orientirovochnoj deyatel'nosti. In P.Ya. Gal'perin (ed.) *Upravlyаемое formirovanie psicheskikh processov* [Managed formation of mental processes] (pp. 81—123). Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.

Vaughan, F. (1985). Discovering transpersonal identity. *Journal of Humanistic Psychology*, 25, 3, 13—38.

Venger, A.L. (1977). *Formirovanie operacij i organizaciya dejstvij u detej doshkol'nogo vozrasta: Diss. ... kand. psihol. nauk* [Formation of operations and organization of actions in preschool children: Dis. ... cand. psychol. sciences]. Moscow.

Original manuscript received July 30, 2018

Revised manuscript accepted September 28, 2018