

Теория П. Я. Гальперина — становление новой отрасли психологии

Л. Ф. Обухова

доктор психологических наук, профессор МГУ им. Ломоносова, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии образования МГППУ, действительный член РАЕН

Теория П. Я. Гальперина — научная система, которая включает в себя решение ряда теоретических и прикладных проблем общей (генетической) психологии. П. Я. Гальперин разработал новое понимание предмета психологии, ввел новый метод исследования психических процессов, построил целостную систему развития психики в фило- и онтогенезе. Теория П. Я. Гальперина позволяет ставить и по-новому решать фундаментальные проблемы психологии — соотношение обучения и развития, роль действия в психическом развитии ребенка, плюсы и минусы метода срезов и метода планомерного формирования умственных действий. Эта теория — образец подлинно научного мышления в области психологии, и ее изучение формирует представление о ценности последовательной и строгой теоретической мысли исследователя; теория вносит существенный вклад в развитие культурно-исторической теории.

Ключевые слова: общая (генетическая) психология, ориентировочная деятельность как предмет психологии, метод поэтапно-планомерного формирования умственных действий, оперативная схема мышления.

Если бы мне выпала честь написать вступление к книге П. Я. Гальперина «Лекции по психологии», отправной точкой послужило бы предисловие Л. С. Выготского к книге А. Ф. Лазурского «Психология общая и экспериментальная» (1924).

Текст П. Я. Гальперина, так же как и книга А. Ф. Лазурского, состоит из лекций, прочитанных студентам одной из высших школ. Первая публикация лекций П. Я. Гальперина и третье издание учебника А. Ф. Лазурского вышли в свет после смерти их авторов. Оба руководства написаны «с исключительной простотой, ясностью и доступностью изложения». Для своего времени книга А. Ф. Лазурского, по словам Л. С. Выготского, дала школе «руководство к курсу психологии». В наше время стать новым руководством к курсу психологии предназначено посмертной публикации П. Я. Гальперина. Ее анализ позволяет заметить и подчеркнуть, насколько далеко психология ушла вперед и как глубоко она вникла в суть изучаемых ею психических процессов. Она в лучших своих образцах воплощает предсказания, предчувствия, прорицания Л. С. Выготского.

В предисловии к книге А. Ф. Лазурского Л. С. Выготский писал: только такая научная система, которая покажет биологическое значение психики в поведении человека, которая точно укажет, что психика вносит нового в реакции организма и сможет объяснить психику как факт поведения, только такая система может называть себя научной психологией.

Она будет «теснейшим образом связана с философией, представляющей объединенную теорию научного знания, а не со спекулятивной философией, предшествующей научным обобщениям». В то время (1924) Л. С. Выготский подчеркивал, что такая система еще не создана. Сегодня мы можем сказать, что такая научная система была построена Петром Яковлевичем Гальпериным во второй половине XX в.

В его теории есть ответ на вопрос об объективном признаке, критерии психического, в ней показана функция психики в поведении субъекта, проанализированы ситуации, когда психика не нужна, и ситуации, для которых психическая регуляция поведения становится биологически необходимой. В теории П. Я. Гальперина раскрыто психологическое содержание поведения и показана роль предметного действия в развитии психики. Его теория включает в себя понятие о предмете психологии, учение о методе исследования психических процессов, концепцию эволюции психики. В ней выстроена система психических процессов, где каждый психический процесс представлен как специфическая, не сводимая к другим психическим явлениям форма ориентировки субъекта в проблемной ситуации.

Эта теория широко применяется в школьном и профессиональном обучении, в психодиагностике и коррекции психических процессов. Однако высокая эффективность применения теории П. Я. Гальперина в сфере образования затмила другие ее стороны,

что привело к редукции ее подлинного значения. Произошло сведение данной теории к концепции поэтапного формирования умственных действий и понятий. В наше время эта концепция плодотворно развивается в педагогической психологии, что привело к созданию новой дидактики, отраженной в работах Н. Ф. Талызиной и ее сотрудников.

Другая форма редукционизма проявилась в том, что большинство авторитетных психологов видели в теории П. Я. Гальперина просто одну из концепций интериоризации. Но даже в редуцированном виде как педагогическая теория, как концепция поэтапного формирования умственных действий или как концепция интериоризации учение П. Я. Гальперина не могло быть адекватно воспринято учеными, если они не сотрудничали непосредственно с Петром Яковлевичем, не вели эксперименты под его руководством.

Всем известно, что основные положения его теории никогда не публиковались в полном виде. Они передавались устно на лекциях, уточнялись, пояснялись, углублялись в устных беседах. Вспоминается, как студент-первокурсник философского факультета Александр Цыпко, известный теперь политолог, всем своим существом внимал Петру Яковлевичу, буквально не отходя от него, задавал ему множество вопросов в перерыве между лекциями. Так же относились к П. Я. Гальперину многие другие люди, для которых психология, к сожалению, не стала профессией.

Что касается профессионалов в области психологии, многие из них выступали с резкой критикой в адрес теории поэтапного формирования умственных действий — наиболее известной части учения П. Я. Гальперина. Так, С. Л. Рубинштейн считал, что учение П. Я. Гальперина относится к числу теорий односторонне и потому неверно подчеркивающих роль внешних факторов в детерминации психических способностей. Неверно думать, — писал он, — что всякое умственное «действие» имеет свой прототип в материальном действии; также неверно думать, что «обязательным условием возникновения умственного действия является обращение к «соответствующему» материальному действию, которое оно в умственном плане «воспроизводит» или из которого оно исходит» [7, с. 222]. По мнению С. Л. Рубинштейна, характеристика познавательной деятельности как ориентировочной связана с тенденцией оттеснить характеристику познавательной деятельности как деятельности аналитико-синтетической.

В 1972 г. А. Н. Леонтьев записал в своем дневнике «Замечания на брошюру П. Я. Гальперина «Введение в психологию», что П. Я. Гальперин в своем тексте игнорирует ряд фундаментальных вопросов, неудобоваримых для его подхода, игнорирует альтернативные взгляды на ряд проблем. «Мое общее заключение о данной рукописи, — писал А. Н. Леонтьев, — состоит в том, что без надлежащей переработки издавать ее нецелесообразно». Издание 1976 г., в котором были учтены некоторые замечания А. Н. Леонтьева, снова вызвало массу критических замечаний. По воспоминаниям А. А. Леонтьева, вскоре после выхода книги между

А. Н. Леонтьевым и П. Я. Гальпериним имел место обстоятельный, нелестный разговор, посвященный книге; разговор состоялся по инициативе А. Н. Леонтьева, у него дома [5, с. 259—262; с. 285—286].

Однако при абстрагировании от субъективных, эмоциональных аспектов научного взаимодействия ученых того времени явствует, что у Петра Яковлевича не было никаких посягательских замыслов. В действительности он разрабатывал новое направление в психологии, в котором психические процессы рассматриваются с точки зрения их происхождения, строения и функции.

Не только в жизни, но и в науке «лицом к лицу лица не увидеть». И может быть поэтому А. Р. Лурия усматривал в теории П. Я. Гальперина лишь формирование школьных навыков. Хотя он и его ученики, и среди них Л. С. Цветкова, в работе по восстановлению психической деятельности при мозговых поражениях опирались на идеи П. Я. Гальперина.

То что особенно волновало психологов того времени по отношению к теории П. Я. Гальперина, можно перечислить в виде вопросов, поставленных А. А. Смирновым на втором съезде психологов в 1963 г.: необходимы ли все этапы при усвоении любых умственных действий, на всех ступенях обучения, для всех возрастных групп учащихся, для школьников с разными уровнями развития способностей? Необходима ли с самого начала строгая регламентация всех операций, какие должны выполняться учащимися, чтобы данное действие было усвоено? Не выработает ли жесткое управление каждым шагом практической и мыслительной деятельности школьника, всеми его операциями привычку действовать только по указке? Не повредит ли это развитию самостоятельности, активности учащихся? Не задержится ли из-за этого умственное развитие учащихся?

В 60-е гг. в дискуссиях устно и письменно Петру Яковлевичу приходилось постоянно разъяснять, что предметное действие не сводится к действию с вещами; что умственное действие и умное действие — не одно и то же; что надо различать умственное действие и образ этого действия; что нельзя смешивать материальное и практическое действие; что предметному действию с самого начала не присущи такие свойства, как разумность, сознательность, обобщенность, — они должны быть сформированы.

Излишне напоминать, что дифференциация понятий — один из основных критериев развития научного мышления. П. Я. Гальперин строил новую психологическую теорию, и для нее необходима была разработка точных научных категорий. Л. С. Выготский предсказывал в предисловии к книге А. Ф. Лазурского, что со временем «весь научный аппарат эмпирической психологии будет пересмотрен, переконструирован и создан заново в новой психологии». В работе «Исторический смысл психологического кризиса» он подчеркивал, что психологический язык современности недостаточно терминологичен. Это значит, что психология не имеет еще своего язы-

ка. В ее словаре конгломерат из трех сортов слов: слова обиходного языка, которые отличаются неточностью, метафоричностью, многосмысленностью; слова философского языка, которые представляют собой главный источник смутности и неясности в психологии; слова и формы речи, заимствованные из естественных наук, они служат прямо для обмана, так как психолог научным словом прикрывает ненаучное понятие.

Ни в одном руководстве по психологии нет такой дифференцированной характеристики образа, которую дает П. Я. Гальперин в своей научной системе. С его точки зрения, образ — это явление объекта субъекту; образ не дан в самонаблюдении, образ — продукт умозаключения. Образ сам не действует, а открывает перед субъектом поле возможного действия. Образ — субъективен, ограничен, это определенный способ видения; в образе открывается значение вещей.

Но что такое «значение вещей»? Как это можно понять? П. Я. Гальперин не оставляет и эти вопросы без ответа: значение — это свойства вещи, с которыми мы должны были бы считаться, если бы действовали с этой вещью непосредственно. Он подчеркивает далее, что образ и физическое изображение — не одно и то же; образ невозможен без деятельности субъекта. Деятельность по восстановлению оригинала на основе черт изображения и приводит к построению образа; образ — характернейший элемент психики, но не вся психическая жизнь; в поле образов существует ориентировочная деятельность. В такой характеристике образа нет ничего лишнего, в нем с поразительной простотой указано самое необходимое, без чего дальнейшее продвижение в понимании предмета психологии просто невозможно.

П. Я. Гальперин делал нечто большее, чем было видно научному сообществу. Он создавал новое направление в психологии, новую отрасль нашей науки, которую сегодня уже можно назвать общей (генетической) психологией.

Эта отрасль психологии изучает становление и развитие психических процессов. Она имеет свой предмет: все психические процессы изучаются как различные формы ориентировочной деятельности, выполняющие свою специфическую функцию в регуляции поведения. У этой науки есть свой метод — построение психического явления с заранее заданными показателями. Она не ограничивается описанием психологических феноменов и за внешней картиной протекания психических процессов стремится выявить внутренние механизмы психических явлений. В ней представлена эволюция психики, рассмотрена предистория человеческой психики, качественная грань между психикой животных и психикой человека, итоги антропогенеза, особенности психики первобытного человека, факторы развития психики ребенка, проанализирована структура предметного действия в качестве единицы анализа развития психических процессов и многое другое. П. Я. Гальперин построил систему, в которой все психические процессы рассматриваются в том особом качестве,

которое интересует психологию как науку о развитии психики.

В области психологии развития система такого масштаба по своему научному значению может быть поставлена на одном уровне с теорией Л. С. Выготского и теорией Ж. Пиаже. Сопоставление этих трех теорий в нередуцированном виде — задача будущих историков психологии. Сейчас отметим только, что идея ориентировки есть и в работах Л. С. Выготского. Однако в соответствии с научными взглядами своего времени Л. С. Выготский отождествлял ориентировку и внимание. Он считал, что функция и структура ориентировки могут служить диагностическим принципом при определении способности ребенка к обучению и, следовательно, к развитию. Л. С. Выготский показывал на примере, что глубоко умственно отсталый ребенок (в степени идиотии) не способен фиксировать свой взгляд на объекте и поэтому он не способен к обучению. Ребенок-имбицил способен фиксировать объект, у него есть пассивное внимание и он в некоторой степени способен к обучению. Умственно отсталый ребенок в степени дебильности способен к активной фиксации объектов в поле восприятия, но он не способен выйти за границы наличного перцептивного поля. Если Л. С. Выготский связывал ориентировку с функцией внимания, то П. Я. Гальперин показал, что все психические процессы — это различные формы ориентировочной деятельности субъекта в различных проблемных ситуациях, в различных задачах, с разными средствами и орудиями их решения.

Известно, что Л. С. Выготский придавал большое значение речи в формировании высших психических функций. Не отвергая этой идеи Л. С. Выготского, П. Я. Гальперин показал, что основой любого психического процесса служит предметное действие субъекта, психологическим механизмом которого является ориентировка. Она имеет сложную структуру и включает в себя образ ситуации действия, образ исходного объекта действия, образ конечного результата, образ самого действия и его ключевых моментов и, наконец, качество средств и орудий для выполнения действия. Успех действия в целом и качество психического процесса, который формируется на ее основе, зависят от полноты ориентировки.

Идея формирующего метода в психологии также принадлежит Л. С. Выготскому. Но П. Я. Гальперин разработал этот метод в деталях и использовал в различных экспериментальных ситуациях, в том числе и для анализа фактов и теории Ж. Пиаже.

Работа по методу П. Я. Гальперина — всегда исследование, которое позволяет раскрыть новые стороны изучаемого психического процесса и дополнить первоначальные представления о структуре самого метода.

На примере формирования у детей простой системы научных понятий рассмотрим логику самого процесса построения нового знания в применении его к решению задач.

Конкретным объектом цитируемого исследования послужило понятие «давление твердых тел».

Согласно теории П. Я. Гальперина понятие — это отвлеченный, абстрактный образ предмета. Его формирование осуществляется благодаря действию по исследованию и, в частности, по распознаванию объекта. Такое действие должно быть вооружено соответствующими критериями — признаками формируемого понятия, которые выделяются и тут же четко и рельефно записываются на рабочую карточку. Благодаря действию соотнесения признаков понятия с предложенным заданием устанавливается принадлежность объектов к данному понятию.

В этом исследовании понятия использовались не только для распознавания явлений, но и для решения задач. Чтобы решить задачи на давление твердых тел, недостаточно установить принадлежность явления к одному из понятий. Для решения такой конкретной задачи нужно построить отношение между известными понятиями; только формула этого отношения $P=F/S$, связывающая понятия F , S , P в одну простую систему, позволяет перейти к вычислительной операции или к соответствующему выводу. Поэтому основным вопросом данного исследования стало выяснение, какие новые действия предполагает применение простой системы понятий к решению задач.

Для эксперимента, подобно тому как это было во всех других работах П. Я. Гальперина и его сотрудников, необходима карточка. На ней записываются признаки понятия, и благодаря этому их не нужно заранее запоминать. Однако в условиях формирования одновременно нескольких понятий содержание ее становится шире, так как карточка включает в себя их определения. Понятия на карточке расположены в последовательности их логического выяснения, и, таким образом, перед ребенком выступает вся система понятий в целом. Карточка благодаря записанным в ней признакам понятий выполняет функцию орудия, с которым ученик подходит к анализу задачи. Она выражает позицию ученика по отношению к задаче, которая дана ему первоначально во внешней материализованной форме. Лишь через ряд известных последовательных этапов эта внешне представленная позиция превращается в «непосредственное видение» отношений между вещами.

Задачи, при решении которых испытуемый использовал понятие «давление твердых тел», были тщательно подобраны. Среди них простые задачи на вычисление; простые задачи, похожие на примеры с отсутствием одного из условий; задачи простые, но имеющие лишние условия; задачи составные, но либо с полным набором условий, либо с наличием лишних условий, либо с отсутствием одного из необходимых условий; испытуемым предлагались также задачи, в которых условия были выражены в скрытой форме.

В эксперименте проводилась поэтапная отработка действия с понятиями, причем на каждом этапе испытуемые решали задачи всех перечисленных типов.

В начале эксперимента предполагалось, что достаточно иметь точные определения понятий, записанные в карточке, чтобы затем, применяя их к тексту задачи, без ошибок находить в нем соответствующие данные. Опыт показал, что для решения задач со сложной предметной ситуацией этого недостаточно. Испытуемый, руководствуясь карточкой, обращался к числам, вместо того чтобы анализировать ситуацию, о которой говорится в задаче. Отсюда стало ясно, что для решения задач испытуемому надо не только иметь существенные признаки формулы, которые он соотносит с материалом, но и уметь видеть в содержании предъявляемой задачи конкретную ситуацию. Поэтому в дальнейшем ходе эксперимента от испытуемых требовалось восстановление фактической ситуации по тексту задачи путем ее изображения на рисунке. Только после этого испытуемые должны были анализировать ее с помощью системы понятий, указанных на карточке.

Оказалось, что, во-первых, изображение бывает условным, тогда рисунок схематичен и выражает готовый ответ, в то время как сам анализ задачи был проведен в уме. Во-вторых, изображение бывает формальным, в этом случае материализуется только отдельное, прямо указанное условие задачи, а не вся действительность, которой это условие принадлежит; такое формальное изображение не может привести к правильному решению задачи. В-третьих, для безошибочного решения необходимо, чтобы изображение восстанавливало все существенные черты ситуации; для этого сначала испытуемый должен с помощью вертикальных линий разделить текст задачи на смысловые части, каждая из которых выражает одно сообщение, а затем последовательно изобразить их. Законченное изображение должно быть такого качества, чтобы с ним можно было работать, не обращаясь больше к тексту задачи (рис. 1).

Задача. «Лыжник весом 67 кг / встал на лыжи / длиной 2 м / и шириной 10 см / каждая/. Какое давление оказывает он на снег/, если обе лыжи / весят 3 кг/?»

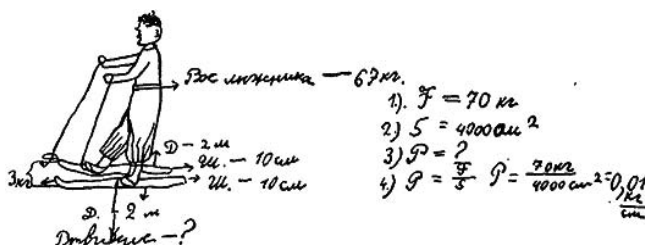


Рис. 1. Изображение становится полноценным условием анализа задачи

Когда дети научились полностью восстанавливать объект действия — физическую ситуацию задачи — и анализировать ее с помощью понятий, указанных на карточке, возникла новая проблема — перевести действие в план громкой речи без изображения.

Можно ли, вместо того чтобы ситуацию задачи изображать на рисунке, просто рассказать о ней? У слабых учеников рассказ следует за текстом задачи, но не выделяет структуру ситуации. Чтобы решить задачу, приходится снова возвращать испытуемого к изображению ситуации. Введение логического плана решения (Какой вопрос ставится в задаче? Что нужно знать для ответа на вопрос? Что для этого указано в задаче? Как выполнить решение?) также не обеспечивало решения всех задач без опоры на изображение ситуации.

Анализ результатов эксперимента показывает, что в процессе применения признаков понятия к изображению ситуации стихийно происходит их конкретизация. Однако лишь некоторые испытуемые пытались выразить словами это частное значение понятий. Во время последующих занятий испытуемых специально просили изменить правило (определение F , S , P), внося в него конкретные данные. Действие с признаками понятия должно было состоять не только в отнесении определения к частному случаю, но и в новом выражении общего правила соответственно этому случаю.

Сначала ход анализа повторял порядок карточки и нередко отвлекал испытуемых от основного вопроса задачи. В последующих экспериментах анализ начинался с того пункта карточки, который непосредственно отвечал на вопрос задачи. Однако переходя в речевой и далее в умственный план выполнения действия, испытуемые снова начинали делать ошибки, которые они уверенно исправляли, обращаясь к изображению.

Таким образом, ни рассказ о графическом изображении ситуации, ни логический план, ни указанные дополнения в методике не обеспечивали решения задачи в речевом плане без опоры на изображение. У этих испытуемых выпадало какое-то существенное звено при переходе в план «громкой речи без вещей».

Как показали наблюдения за ходом решения задач, ученик, который имеет перед собой правильный рисунок, выделяет в нем моменты, существенные для ответа на вопрос. Когда же перед испытуемым лежит текст задачи, он снова действует только с непосредственно указанными в нем условиями и не учитывает ту предметную действительность, о которой говорится в задаче. Значит, можно думать, что действие, которое испытуемый производит на основе изображения и которое не переносит в план «громкой речи без предметов», заключается в выделении всех существенных для решения задачи сторон предметной действительности.

Следовательно, необходимо научить испытуемого учету всех существенных сторон проблемной ситуации и при наличии ее графического изображения, и без него. Для этого в новом эксперименте на этапе действия с изображением испытуемых учили сознательно выделять и внешне материализованно закреплять все существенные для решения черты ситуации.

Испытуемым предложили такой прием: «Показывая на рисунке все предметы, оказывающие силу

давления, объединяй ее составляющие и обводи их кругом». Таким же образом: «Показывая площадь опоры, поставь на изображении большую точку у каждого места опоры. Перерисуй рядом полученный круг с точками и заполни его исходными данными. Обозначь стрелкой направление давления» (рис. 2).

Задача. Определить давление, оказываемое табуреткой, на которой сидишь, на пол (36 кг, 2 кг, 5 кв. см).

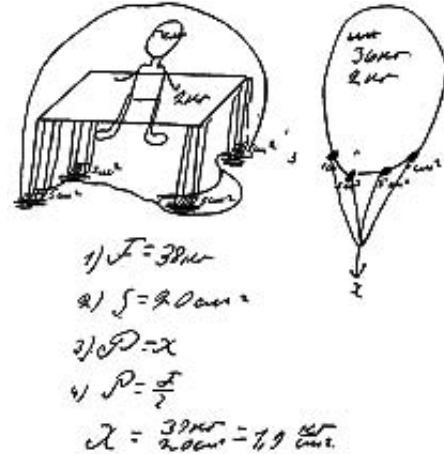


Рис. 2. Построение оперативной схемы мышления

Так создавалась схема, которая выражала содержание задачи, и вместе с тем порядок ее исследования. Она выделяла и закрепляла общие, существенные, соответствующие формуле моменты ситуации. Схема представляла собой объект анализа в преобразованном виде: рассеянные места опоры она сближала; силу давления, состоящую из отдельных компонентов, объединяла. С созданием такой схемы все компоненты задачи были полностью материализованы и четко выделены. На рис 3 изображена оперативная схема к следующей задаче.

В цех привезли станок весом 3 т. Он опирается на пол двумя подставками: одной — размерами 40 × 80 см и другой — размерами 50 × 100 см. На станок положили деталь весом 10 кг, опирающуюся на станок головкой площадью 200 кв. см. Определить давление станка с деталью на пол.

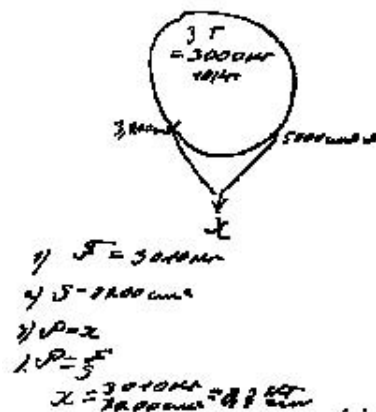


Рис. 3. Оперативная схема мышления

После схематизации решение задачи выполнялось очень быстро. Схема эта оказалась общей для решения всех задач на данную тему. Она позволяла перевести действие из материализованного плана в план «громкой речи без изображения», а из плана громкой речи действие вместе с его схематизированным объектом переводилось в план «внешней речи про себя», т. е. уже в собственно умственный план.

Из данного исследования следует, что в процессе применения понятий к решению задач в дополнение к уже известному о процессе формирования понятий необходимо выделить следующие моменты.

1. Признаки понятия не исчерпывают его содержания. Подлинный объект понятия — функция, которую выполняют соответствующие предметы, и признаки понятия принадлежат именно ей.

2. Вещи и их функции гораздо богаче того содержания, которое становится объектом понятия. Однако это содержание обязательно должно быть выделено и отделено от вещей в виде пространственной схемы, выражающей отношения объектов, которые соответствуют этому понятию.

3. Схема всегда стоит между предметом и понятием, без ее построения невозможно формирование полноценных понятий. Схема служит орудием нашей ориентировки по отношению к любым объектам соответствующей области.

4. При решении задач необходимо восстановление предметной ситуации в ее существенных для решения чертах.

5. Схематизация этой ситуации, благодаря чему она становится доступной для переноса в речевой и далее в умственный планы.

6. Разделение в связи с этим этапа материализованного действия на две последовательные части — обычного изображения и изображения схемы.

7. Изменение хода анализа задачи, который должен идти от вопроса задачи к системе понятий, от нее — к восстановлению предметной ситуации, далее — к выделению ее существенных черт (схематизация), затем — к заполнению элементов этой схемы на основе конкретных данных задачи и, наконец, к решению задачи по формуле.

Таким образом, при применении системы понятий к решению задач порядок работы усложняется, но это не отменяет установленной последовательности поэтапной отработки нового действия.

Проанализированный вариант использования метода планомерно-поэтапного формирования нового для ученика знания показывает, что главное условие успешного применения данного метода — изменение

позиции самого исследователя. Экспериментатор, строя по этому методу новый психический процесс, не ограничивается простым наблюдением результата выполнения испытуемым того или иного задания, как это бывает при проведении срезовых исследований. От констатации разнообразных явлений психической жизни он должен перейти к выявлению и созданию условий, обеспечивающих формирование психического процесса с заданными свойствами. Понятие такого полноценного процесса определяется не субъективным желанием экспериментатора. Напротив, оно обусловлено определенными объективными требованиями системы задач, которые испытуемый должен решить с помощью формируемого психического процесса. Сила этого метода состоит прежде всего в разработке объективной системы требований к конкретному психическому процессу и системы условий, обеспечивающих выполнение этих требований.

Работа с помощью этого метода кропотлива, трудна, но увлекательна. Она ведет к новым открытиям.

Как подчеркивал П. Я. Гальперин, «самое важное и трудное в поведении — это правильно ориентироваться в обстоятельствах, требующих действия, и далее правильно ориентировать свои действия» [3, с. 268—269]. По его словам, в познании себя и овладении собою люди ждут помощи от психологии помощи правильно учиться и учить, как разобраться в том, чего можно ожидать и на что не следует надеяться, как не оказаться в неожиданных и крайних ситуациях.

Завершить это сообщение хотелось бы словами из сборника статей Макса Планка «Единство физической картины мира», которые Петр Яковлевич цитировал и которые также можно отнести к развитию в историческом времени его собственной теории.

«Описанный здесь ход исторического развития хорошо иллюстрирует тот факт, который на первый взгляд может показаться странным. Великая научная идея редко внедряется путем постепенного убеждения и обращения своих противников, редко бывает, что “Саул становится Павлом”. В действительности дело происходит так, что оппоненты постепенно вымирают, а растущее поколение с самого начала осваивается с новой идеей — пример того, что будущее принадлежит молодежи» [6, с. 188—189].

Сейчас мы можем только предположить, что в 1924 г. молодой П. Я. Гальперин не прошел мимо публикации Л. С. Выготского, и она как общая схема уже на бессознательном уровне направляла его научные поиски на протяжении всей жизни.

Литература

1. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1980.
2. Гальперин П. Я., Обухова Л. Ф. Процесс решения задач и проблемы формирования полноценного объекта действия в уме // ДАПН РСФСР. 1961. № 2. С. 73—77.

3. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. М., 1998.
4. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. М., 2002.
5. Леонтьев А. Н. Философия психологи. М., 1994.
6. Планк М. Единство физической картины мира. М., 1966.
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.

Galperin Theory — Establishment of a New Branch in Psychology

L. F. Obukhova

Doctor of Psychological Sciences, Professor, M. V. Lomonosov Moscow State University, Head of the Developmental Psychology Chair, Department of Education, MSUPE, full member of RANS

Galperin theory is a scientific system, which includes the solution of a number of theoretical and applied problems of general (genetic) psychology. Galperin has developed a new understanding of the subject of psychology; he has introduced a new method for studying mental processes and has built an integrated system of mental development in phylo- and ontogenesis. Galperin theory allows us to pose and re-address the fundamental problems of psychology - the interrelation of education and development, the role of action in the mental development of children, the pros and cons of the cross-section method and the method of systematic formation of mental actions. Galperin theory is an example of an authentic scientific thinking in psychology and its study forms a representation of the value of consistent and rigorous theoretical thinking of the researcher. Galperin theory makes a significant contribution to the development of cultural-historical theory.

Keywords: general (genetic) psychology, orientation activity as a subject of psychology, method of stage wise-systematic formation of mental actions, operational scheme of thinking.

References

1. *Vygotskii L. S.* Sobr. soch.: V. 6 t. T. 1. M., 1980.
2. *Gal'perin P. Ya., Obukhova L. F.* Process resheniya zadach i problemy formirovaniya polnocennogo ob'ekta deistviya v ume / DAPN RSFSR. 1961. № 2. C. 73—77.
3. *Gal'perin P. Ya.* Psihologiya kak ob'ektivnaya nauka. M., 1998.
4. *Gal'perin P. Ya.* Lekcii po psihologii. M., 2002.
5. *Leont'ev A. N.* Filosofiya psihologi. M., 1994.
6. *Plank M.* Edinstvo fizicheskoi kartiny mira. M., 1966.
7. *Rubinshtein S. L.* Problemy obshei psihologii. M., 1973.