

Социальные взаимодействия и обучение

В. В. Рубцов,
доктор психологических наук

Социальные взаимодействия и обучение — это направление в психологической науке, рассматривающее процессы и механизмы учения в связи с природой и особенностями социальных взаимодействий, основано на понимании социальной ситуации как ситуации развития, определяющими для которого являются сами способы взаимодействия. Взаимодействия создают предпосылки для ближайших достижений учащихся; эффект обучения в системе «учитель — ученик» будет зависеть от того, как организована их совместная деятельность. В экспериментальном плане проблема «social interaction and learning» представлена в исследовании эффективности парных взаимодействий в процессе решения задач («peer interaction»), изучении особенностей организации совместной учебной деятельности в классе («учитель — ученик — группа учащихся»), а также в анализе влияния на развитие детей использования компьютеров в групповой работе. Эти направления экспериментального исследования роли социальных взаимодействий в процессах «учения — научения» и полученные данные уже в ближайшем будущем помогут создать новую социальную генетическую психологию взаимодействий и новую педагогическую практику, отличающуюся от традиционной как содержанием, так и методами организации учебной деятельности.

1. Теоретические основания

Импульсом для разработки проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения послужили ранние работы Л. С. Выготского, Дж.Г. Мида, Ж. Пиаже. Им, хотя и по разным исходным соображениям, принадлежит гипотеза о том, что социальные взаимодействия играют решающую роль в развитии мышления. В культурно-исторической теории Л. С. Выготского социальная ситуация рассматривается как источник развития. По Л. С. Выготскому, «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется дважды, в двух планах, сперва социальном, потом психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [1, с. 145]. Социальные отношения выступают как генетически социальные, причем в своей исходной форме всякая функция разделена между участниками. «За всеми высшими функциями и их отношениями стоят генетически социальные отношения, реальные отношения, homo duplex (человек двойной — лат.). Отсюда принцип и метод персонификации в исследовании культурного развития, т. е. разделение функций между людьми, персонификации функций. Например, произвольное внимание: один овладевает, другой владеет. Разделение снова того, что слито в одном (сравни современный труд)» [2, с.54].

Социальные взаимодействия определяют механизм разделения функций, с одной стороны, и способ их овладения — с другой. Так, например, управляемые социальные взаимодействия, которые первоначально служат в качестве инструментов для социальной реализации процессов мышления и коммуникации, позднее начинают выполнять роль когнитив-

ной функции саморегуляции и умственного представления той или иной информации. Эти взаимодействия активизируют еще неразвитые когнитивные функции, что позволяет учащемуся действовать на более высоком когнитивном уровне. Различие между тем, что обучаемый способен делать самостоятельно (актуальный уровень развития), и тем, что может при соответствующем руководстве, называется «зоной ближайшего развития». Причем «обучение только тогда успешно, когда идет впереди развития. Именно таким способом образование играет исключительно важную роль в развитии».

Ключевым для понимания решающей роли социальных взаимодействий в процессе обучения в концепции Выготского является различие путей образования «житейских» (спонтанных) и «научных» понятий у детей. Спонтанные понятия зарождаются при столкновении ребенка с реальными вещами, их конкретными свойствами, среди которых после длительного сопоставления он находит некоторые сходные черты и с помощью слова относит их к определенному классу предметов. В противоположность этому развитие научного понятия начинается с работы над самим понятием. В этом случае ребенок с самого начала лучше осознает само понятие, чем соответствующий ему предмет. Такой путь возможен только при специально, организованном обучении детей научным знаниям и оказывается его результатом. «Определяющим для научных понятий... является то, что они приобретаются и развиваются под руководством и при помощи учителя и что знания даются детям в определенной системе» [3, с.32].

Символический контекст социальных взаимодействий — важнейшее положение концепции Л. С. Выготского. Собственно человеческий способ регуляции поведения и психики он связывал с употреблением знаков и символов, выступающих в качестве средств управления деятельностью. При этом между знаком в его инструментальной функции и орудием есть существенные различия: если орудие в соответствии с классической гегелевской формулой помещается между человеком — субъектом операции и внешним преобразующимся объектом, опосредствуя воздействие человека на предмет деятельности, то знак опосредствует всегда отношение одного человека к другому (в частности, отношение человека к самому себе как к другому). Иначе говоря, знак всегда выступает средством организации действия по овладению человеком своей психикой (сознанием, личностью).

Символический контекст социальных взаимодействий составляет также основу концепции символического интеракционизма Дж.Г. Мида. Согласно Миду, становление человеческого «Я» происходит в ситуации общения, а интериоризация диалога составляет источник мыслительной активности. Ситуации обучения — это также ситуации совместной деятельности. В них формируется личность, в них она осознает себя, не просто смотрясь в других, но действуя совместно с ними. Иначе говоря, Мид рассматривает ситуацию обучения прежде всего как ситуацию взаимодействия. Психологический смысл взаимодействий определен системой символов, в которых закрепляется вся совокупность социальных отношений, культуры, т. е. деятельность и поведение человека в ситуациях взаимодействия в конечном счете обусловлены символической интерпретацией этих ситуаций. Человек предстает как существо, обитающее в мире символов, включенное в знаковые ситуации.

С другой стороны, смысл взаимодействия раскрывается лишь при условии включенности в некоторую общую деятельность, осуществляя которую индивиды преследуют определенные цели, совместно выполняют действия и операции. Отсюда естественен подход к анализу совместной деятельности как содействию, к способам ее распределения между участниками, к особенностям обмена действиями при решении общих задач, к обеспечивающим ее процессам коммуникации, взаимопонимания, рефлексии как особого умения оценивать возможности своего действия с точки зрения планов и программ самой совместной деятельности.

Межличностные отношения также «даны» во взаимодействии: они определяют как тот тип взаимодействия, который возникает в данных конкретных условиях, так и степень вы-

раженности (проявления) этого типа взаимодействия. Присущая системе межличностных отношений эмоциональная основа, порождающая различные оценки, ориентации, установки партнеров по совместной деятельности, придает «окраску» взаимодействию. Но вместе с тем такая «окраска» взаимодействия не может полностью определять факт его наличия или отсутствия: вырванное из контекста деятельности взаимодействие лишено смысла. Предмет взаимодействия и его содержание могут быть выявлены лишь постольку, поскольку их рассмотрение связывается с целостной деятельностью, ее содержанием и мотивом.

Ж. Пиаже с социальным взаимодействием связывает процесс когнитивного развития, а социализацию считает необходимым условием перехода эгоцентрического мышления ребенка к более зрелым стадиям. Однако, по его мнению, такая социализация возможна уже на достаточно высоком уровне операционного развития. «На дооперациональных стадиях, охватывающих период от появления языка приблизительно до 7—8 лет, структуры, свойственные формирующемуся мышлению, исключают возможность образования социальных отношений кооперации, которые одни только и могут привести к построению логики» (4, 1947). Кооперация (сотрудничество) позволяет осуществить правильную передачу какого-либо понятия, что не может иметь места при асимметричном взаимодействии, выражающемся в отношениях престижа и авторитета. Для того чтобы какое-то понятие было воспринято адекватно, нужно, чтобы оно было построено («сконструировано») собственным действием. В противном случае оно останется лишь мнением, авторитетной позицией другого (взрослого), являющейся следствием дооперационного мышления.

Ж. Пиаже в своих ранних исследованиях моральных суждений у ребенка (1932) рассматривает кооперацию в парном взаимодействии как необходимое условие когнитивных изменений. Однако впоследствии он приходит к выводу о взаимной дополнительности и обратимости структур операций и кооперации, а в итоге к выводу о параллельности и изоморфизме двух типов структур. «Каждая внутренняя для индивида группировка есть система операций, осуществленных совместно, т. е. в собственном смысле кооперация. Эта форма равновесия не могла бы рассматриваться ни как результат одиночного Интеллектуального мышления, ни как социальный продукт: внутренняя операционная деятельность и внешняя кооперация являются, в самом точном смысле слова, лишь двумя дополнительными аспектами одной и той же совокупности, поскольку равновесие одного зависит от равновесия другого» [4, р. 117].

Преодоление идеи изоформизма операциональных структур и кооперации привело исследователей Женевской школы к рассмотрению социальных взаимодействий как причинного фактора, обуславливающего когнитивное развитие. Несводимость индивидуального и совместного и вместе с тем их внутренняя связь допускали иную, чем предполагал Ж. Пиаже, психологическую функцию социальных взаимодействий, обеспечивающую ускорение или даже возникновение новых координации, опосредствующих развитие. Отсюда возникает вопрос о типах взаимодействия (обменов, отношений), предшествующих кооперации, подготавливающих сотрудничество и ответственных за развитие операционных структур, из которых вырастает кооперация. Наиболее существенной для данного контекста проблемы социального взаимодействия как источника когнитивного прогресса следуют считать гипотезу о социокогнитивном конфликте, согласно которой для взаимодействия, определяющего появление новых когнитивных организаций, главным является процесс, который вызывает конфликт между противостоящими центрами, требующий для своего разрешения создания систем, позволяющих координировать эти различные центрации.

Тезис о конструировании во взаимодействии пространства межиндивидуальных координации по-новому поставил проблему соотношения «social interaction and learning». Активная роль самого взаимодействия в процессе когнитивных трансформаций исключает пассивную позицию любого из участников ситуации «учитель — ученик» и не позволяет считать механизм подражания более развитой модели поведения основной парадигмой

научения. Неправомерным, в частности, оказывается объяснение прогресса как результата взаимодействия с партнером более высокого уровня и регресса как результата взаимодействия с партнером более низкого уровня. Это сводит само взаимодействие как основу организации социальной ситуации, образующей психологические рамки зоны ближайшего развития, лишь к характеристике среды, в которой происходит обучение. Опираясь на конструктивистский и интеракционистский подход к развитию, созданный Ж. Пиаже, и на те новые гипотезы о развитии, которые в русле этого подхода сформулированы последователями Женевской психологической школы, удалось показать, что «развитие не является простой копией какой-то модели, а представляет собой активную перестройку испытуемого, при которой всякое знание — это постоянная конструкция, несущая в себе аспект новой разработки» [5, р. 118].

Таким образом, по крайней мере два обстоятельства, сформулированные Л. С. Выготским, Дж. Г. Мидом и Ж. Пиаже, явились краеугольным камнем в постановке проблемы «social interaction and learning» и оформлении соответствующего направления в современной и будущей психологии. Прежде всего, научным сообществом была отчетливо осознана мысль, что социальное взаимодействие и развитие мышления не являются смешанными или независимыми процессами, также обратимыми (изоморфными) или даже равнозначными, но они представляются взаимообусловленными, ибо от протекания одного внутренне зависит порождение и протекание другого. Извлечь пользу и получить эффект от конкретных социальных взаимодействий, т. е. реально оказаться в пространстве развития и сделать шаг в собственных достижениях, дети могут тогда, когда этому будет соответствовать актуальный уровень. Но и сам этот актуальный уровень является результатом предшествующих социальных взаимодействий.

Другое важное обстоятельство состояло в том, что содержание понятия «зона ближайшего развития» предполагало новую парадигму развития и соответственно новый подход к психологии учения-обучения. На смену представлению об обучении как естественном и индивидуальном процессе, т. е. разделяющем участников учебной ситуации на того, кто учит, и того, кто учится, вырабатывается представление об обучении как процессе содействия и совместной деятельности. Причем главным механизмом этого процесса, делающим его культурным и социально-детерминированным, является опосредствование познавательных актов способами взаимодействия самих участников. На первый план в этом случае выступает проблема не только чему учить, но и как учить, т. е. проблема организации эффективных совместных форм учебной деятельности.

2. Влияние социальных взаимодействий на развитие детского мышления (экспериментальное подтверждение)

Виды и модели взаимодействия. При обосновании роли социальных взаимодействий в развитии детей важно ответить на следующие вопросы: обнаруживается ли такое влияние до кооперации, как именно влияют на развитие детей возникающие социальные отношения, каково влияние стратегий других участников на стратегию, которую использует данный участник для совместного выполнения задания? Не менее существенным является описание путей организации эффективных учебных взаимодействий, поскольку ясно, что далеко не всякие ситуации учения-научения ведут к прогрессу в развитии детского мышления.

Э. Форман сравнила процесс индивидуального решения задач с кооперативным с помощью ряда задач Пиаже, известных как «задачи из серии химических комбинаций», и показала связь стратегии решения задач со значением той информации, которой снабжается испытуемый до и после тестирования. Ею описаны 7 видов взаимодействия, позволяющих анализировать совместные формы поиска решения: 3 уровня процедурного взаимодействия (параллельное, ассоциативное, кооперативное), метапроцедурные взаимодействия, кото-

рые содержат обмен мнениями относительно планирования или осуществления решения, а не саму работу; 2 типа взаимодействия, связанные с процессом решения (шутки и обмен опытом), которые не являются ни процедурными, ни метапроцедурными, но представляются важными как для самого процесса познания, так и для создания нормальных эмоциональных взаимоотношений испытуемых в процессе их совместной деятельности.

Чтобы выявить влияние группового решения задач на интеллектуальное развитие, исследование проводится по определенной схеме. Экспериментальная группа детей проходит 3 этапа обследования — предварительное испытание, во время которого выясняется исходный уровень сформированности определенных интеллектуальных операций у каждого члена группы; работа в группе, состоящей, как правило, из двух человек, где дети совместно решают задачи, подобные предлагавшимся в предварительном тесте (собственно «коллективный сеанс»); наконец, постиспытание, которое обычно проводится через несколько дней после решения группой тех же задач. В контрольной группе дети проходят лишь предварительное и постиспытание, минуя этап группового решения задач. Таким образом, выясняется не только эффективность группового решения по сравнению с индивидуальным, но и сдвиги в интеллектуальном развитии детей, связанные с их участием в совместной деятельности.

Данные, полученные на основе этого метода, подтверждают ограниченность гипотезы о достижении прогресса через имитацию более развитых способов действия и свидетельствуют в пользу гипотезы о социокогнитивном конфликте между точками зрения индивидов как психологическом механизме, запускающем в действие процессы мышления и обеспечивающем влияние на развитие взаимодействия до кооперации. Причем масштаб изменений определяется тем, насколько выражен в процессе коллективного занятия интеллектуальный конфликт. Более того, для изменения уровня развития недостаточно объединить ребенка (у которого, например, отсутствует понятие о сохранении) с другим, обладающим более высоким уровнем интеллектуального развития; необходимо, чтобы первый ребенок понимал причину конфликта между ним и его напарником. Такой конфликт оказывает развивающее воздействие не только на ребенка с более низким уровнем интеллектуального развития, но и на ребенка с более высоким уровнем развития, способствует тому, что в экспериментальных ситуациях различия в характеристиках интеллектуального развития у детей из разных социальных слоев исчезают [5].

В соответствии с этими данными по-новому следует смотреть на проблему группового и коллективного обучения в школе. Правильно организованные формы совместной деятельности могут стать эффективным средством преодоления трудностей, обусловленных различным темпом и уровнем развития детей из разных социальных слоев. Критерием такой организации является выполняемая партнерами работа по взаимодействию и координации своих различающихся точек зрения, обеспечивающая адекватное решение задачи.

Дальнейший поиск эффективных форм совместности связан с разработкой понятия «организация совместной деятельности», которое характеризуют такие компоненты, как распределение действий и обмен ими, взаимопонимание, общение и рефлексия как особое действие со способами совместной работы. Это понятие конкретизирует идею Л.С. Выготского о разделенности психологической функции как условия овладения ею в социальной ситуации.

Не менее важным представляется метод исследования особенностей организации совместной деятельности в связи с генезом познавательных действий у ребенка. Отличительной особенностью этого метода является моделирование ситуаций взаимодействия с помощью знаковых средств-схем и моделей деятельности. В таких моделях, как правило, фиксируются состав индивидуальных действий, способ их разделения между участниками и последовательность выполнения. При работе со схемой группа детей получает возможность

организовать свое общение и сотрудничество, отмечая в ней изменения способов кооперации, соответствующие различным стратегиям решения задач.

В таблице (см. с. 6) приведены данные о соотношении между способами групповой работы и решением задачи Ж. Пиаже на включение классов, которые свидетельствуют о том, что успех в совместном действии (решении задачи) достигается не только в условиях кооперации, но и на основе организации, при которой способ взаимодействия становится предметом особого анализа и действия со стороны детей.

Таблица

Соотношение между способом организации и задачей	Характеристика способа совместной работы
Задача не решается	Взаимодействие без кооперации и сотрудничества.
Связь между способом группового решения и задачей отсутствует	Решение задачи основано на последовательном объединении участников операции с предметами без перераспределения и обмена этими операциями. Отношение к операции другого как средству решения задачи отсутствует
Задача решается	Сотрудничество на основе кооперации
Групповая работа и решение задачи выступают параллельными процессами. Связь между задачей и способами взаимодействия не является предметом анализа участников	Способ действия группы детей при решении задачи основан на объединении операций с предметами с последовательным замещением их друг другом. Отношение к другому выражено рассмотрением его операции как аналогичной своей
Задача решается	Сотрудничество на основе
Групповая работа и решение задачи выступают опосредствованными процессами. Связь между задачей и кооперацией является предметом анализа участников	Способ совместного действия детей при решении задачи строится на основе взаимного обмена операциями. Отношение к другому участнику возникает на основе рассмотрения его операции с точки зрения организации общей работы группы (оснований совместного действия)

Совместная учебная деятельность, В конце 70-х — начале 80-х гг. экспериментальное исследование проблемы «social interaction and learning» переносится в классную ситуацию и концентрируется на эффективных формах организации учебного взаимодействия учителя и школьников, самих школьников. В подходе к совместной деятельности, разрабатываемом Женевской школой, существенное значение придается понятию педагогического соглашения, по которому учащиеся берут на себя познавательную и социальную ответственность в построении собственных знаний, а учитель заботится о постепенной выработке знаний у учеников, определяет их границы и дает оценку. В таких условиях определяющей становится групповая работа учащихся, а главной функцией педагогического соглашения оказывается создание коммуникативного договора между взаимодействующими учениками, представляющими разные позиции и познавательные возможности. Обнаружено, что в групповой работе важно не столько выбрать точку зрения, принимаемую большинством участников, сколько упорядочить и скоординировать высказанные ими предложения. Когда дети сравнивают свои мнения и обмениваются ими, возникает социокогнитивный конфликт,

обозначающий противопоставление позиций субъектов, вызванное различием точек зрения. Разрешая его, они координируют разные точки зрения, что и приводит к развитию интеллекта в ходе интериоризации этого согласования.

В качестве наиболее общих причин возникновения познавательных конфликтов можно указать такие: противоречие между наличной у ребенка моделью знания и получаемыми в деятельности фактами; противоречие различных моделей участников, соответствующее различию уровней их знания; противоречие между успешностью применения ребенком сформированного понятия в одних ситуациях и его ошибочностью в новых условиях.

Процедурная организация педагогических ситуаций взаимодействия детей в данном направлении исследований, как правило, включает деление учащихся на небольшие группы, каждая из которых должна найти свое решение ситуации; обсуждение между группами различных вариантов; совместное оформление правильного решения. Взрослый излагает начальную ситуацию задачи, распределяет ее между участниками, обсуждает вместе с ними найденные решения и дает недостающую информацию. Дидактическая эффективность такой организации совместной работы является достаточно высокой и позволяет выделять и изучать интереснейшие психолого-педагогические феномены, связанные с выявлением различных факторов групповой эффективности. Однако многое остается не вполне ясным и требует дальнейшего изучения: в какой момент следует предлагать ситуации, ставящие под сомнение правильность тех или иных знаний, как точно выявить возникшие препятствия, как составлять группы учеников, чтобы с большей очевидностью проявились различные позиции, как управлять взаимодействием детей в группе и групп между собой.

Исследователям удалось найти достаточно эффективную форму воздействия на координацию детей при выполнении коллективной задачи через организацию знаково-опосредствованных приемов анализа детьми собственных действий. В частности, различия в позициях участников внутри одной группы относительно конкретной стратегии действия выявлялись и разрешались организацией ситуации сравнения и интеграции противоречивых стратегий в ходе их специального знакового изображения и анализа самими детьми (для этого применялся, в частности, экран-доска с различными графическими элементами и символами). Однако использование учащимися знаковых изображений осуществлялось совершенно произвольно и не было связано с выражением значимых отношений различных стратегий. Это влекло возникновение коммуникативных конфликтов, связанных с непониманием знаковой интерпретации стратегий друг друга. Педагогическая организация разрешения коммуникативного конфликта основывалась на простой тренировке процесса декодирования детьми незнакомой им знаковой системы. Такая работа со знаковой схемой весьма полезна, поскольку приводит к совершенствованию используемых знаковых кодов и графических изображений особенностей задачи. Однако не всегда при этом происходит углубление понимания детьми значимых характеристик, лежащих в основе эффективной стратегии решения задачи. И для исследователя остается невыявленной психологическая специфика порождения новых действий у детей в процессе построения нового знакового средства.

Эта специфика раскрывается при использовании в учебной деятельности схем (моделей) ее организации как совместнораспределенной между учителем и школьниками, самими школьниками. Результаты исследований свидетельствуют, что данный подход к учебным ситуациям способствует выработке эффективного способа мышления у большинства участников эксперимента. Он заключается в способности увидеть в составе условий новой задачи необходимую систему операций, обеспечивающих правильное решение, и распределить ее между участниками. Наличие такого умения у группы детей характеризует ее возможности к саморегуляции и управлению своей деятельностью по решению задачи. Учащиеся активно обсуждают способы решения задачи, каждый стремится обосновать свой и оценить чужой способ действия для доказательства его правомерности. Перед учителем

дети ставят много вопросов по поводу оценок различных точек зрения членов группы и адекватности избираемых учащимися средств, организации совместной работы. Оценка ребенком индивидуальных действий не только диктуется его собственным эффектом, но соотносится с целостной последовательностью действий всех участников. На этом основании дети учатся моделировать схемы своей деятельности, что позволяет им планировать совместную работу. Пространство взаимодействия включает для ребенка особую функцию связывания организации совместного действия с конкретным решением собственно учебной задачи.

Перспектива применения новых информационных технологий. Эффективный методический прием организации учебного сотрудничества состоит в использовании совместно формируемой учащимися предметной модели решения задачи в качестве основного средства их учебной коммуникации друг с другом. С этой целью удобно использовать специальные компьютерные и видеокомпьютерные программы, когда каждый участник выполняет свою часть работы либо на общем поле дисплея, либо за отдельным дисплеем и сообщает об осуществляемых действиях на экране монитора и их результатах своему партнеру. Организованное таким образом учебное взаимодействие включает ряд этапов становления учебной коммуникации. На первом этапе партнеры стремятся совместно определить форму сообщения, с одной стороны, понятную для каждого из них, а с другой, адекватно описывающую заданную ситуацию. На втором они стараются кодировать сообщения и разрабатывают средства более точной фиксации необходимых для решения задачи характеристик. На третьем этапе каждый из участников способен выделить и фиксировать в коммуникативной модели новое отношение, соответствующее изменившейся задачной ситуации. И, наконец, на заключительном этапе взаимодействия в наиболее сложных предметных условиях глубина построенной коммуникативной модели позволяет осуществить переход от одной целостной системы, структурирующей предметную ситуацию, к другой. При этом взрослый может непосредственно не вмешиваться в коммуникацию учащихся, оставляя за собой диспетчерские функции обеспечения обмена сообщениями и действиями участников и внесения необходимых изменений в процесс дискуссии при решении задач.

3. Проблема образования, основанного на системе развивающихся взаимодействий и сотрудничестве

Преобразование групповой работы — новая парадигма обучения.

Среди многочисленных экспериментальных результатов, которые может найти исследователь, анализируя проблему «social interaction and learning», следует обратить внимание на различие двух основных типов организации совместных учебных действий и соответствующих им психологических механизмов регуляции совместной деятельности. Для сегодняшнего уровня разработки проблемы они представляются фундаментальным научным фактом и связаны с различием в способах распределения деятельности между участниками, которое проявляется в анализе, преобразовании и моделировании задаваемых взрослым способов совместной работы. Так, для организации деятельности по первому типу характерно точное копирование тех способов распределения деятельности, которые взрослый предлагает детям в виде некоторых моделей и схем. Сталкиваясь с ситуацией, когда заданный способ взаимодействия оказывается ограниченным (он не обеспечивает правильного решения задачи), участники не могут действовать. В такой ситуации либо работа детей распадается, либо деятельность должна перестраиваться за счет использования каких-то дополнительных средств.

Для организации деятельности по второму типу ситуация изменяется кардинально. Дети не только могут реализовать заданный взрослым способ совместной деятельности, но при определенном участии и помощи взрослого и перестроить его. Это требует от детей анализа

средств и способов будущей деятельности, а главное, анализа самих возможностей выполнить собственное действие в совместном. В этих ситуациях меняется способ взаимодействия детей между собой и со взрослым, становятся иными активность детей и функции учителя, формируются навыки совместного планирования и моделирования деятельности. Именно в этой форме возникает содержательная связь между способом совместного действия и поиском решения задачи.

Наличие двух типов организации деятельности является доказательством различных форм развития ребенка и различных парадигм обучения — через подражание действию взрослого и через преобразование (трансформацию) самих способов взаимодействия ребенка с другим ребенком и со взрослым. Причем переход от одной формы к другой определяется индивидуальным уровнем развития каждого ребенка, включаемого в совместную деятельность, и его возрастом. Так, известно, что в младшем школьном возрасте преимущественное развитие получает первый тип организации совместной деятельности, в то время как в среднем школьном возрасте развивается второй. Результаты показывают, что такие широко известные в практике формы совместной учебной работы, как «взаимный контроль», «взаимный обмен заданиями и способами решения задач» и т. п., наиболее приемлемы в среднем школьном возрасте. В младшем школьном возрасте эти приемы, которые без особых трудностей могут вводиться в учебную деятельность детей 13—15 лет, требуют специального освоения. Например, в среднем школьном возрасте освоение моделей взаимодействия также не вызывает затруднений у учащихся: совместный способ выполнения деятельности с самого начала доступен детям. В младшем школьном возрасте овладение таким способом и соответствующими моделями взаимодействия становится особой задачей для ребенка: для детей в этом возрасте проблема заключается не только в том, чтобы решить задачу, но и понять, как надо взаимодействовать, чтобы решить ее совместно. Это означает, что необходимо расширить перечень известных учебных действий. Помимо действий преобразования, моделирования, контроля и оценки способа решения задачи правомерно говорить об особой системе совместных действий. К таким действиям следует отнести включение в деятельность различных моделей действия и их взаимную координацию, совместное моделирование задаваемых взрослыми образцов организации совместной деятельности, а также коммуникацию и взаимопонимание в процессе содействия и поиска новых способов организации совместной работы. Лишь при выполнении всей системы совместных действий учебная деятельность, опирающаяся на взаимодействие взрослых и детей, самих детей, станет эффективной для развития ребенка.

От авторитарной педагогики — к педагогике сотрудничества.

Участвуя в совместной работе, дети осуществляют процесс подлинного исследования (квазиисследования), проявляют интерес и эмоциональные переживания, что в значительной степени стимулирует их эффективное развитие. В то же время учить детей грамотному учебному общению, организовывать ситуации коллективной и групповой учебной работы, ведущей к развитию способов взаимодействия и сотрудничества, трудно, хотя и необходимо для развития учащихся. Несмотря на значительные успехи, достигнутые психологической наукой в исследовании совместной учебной деятельности, остается еще много невыясненных вопросов, от которых зависит организация дидактических и воспитательных ситуаций: как соотносятся групповые и индивидуальные формы обучения, как должны составляться группы детей, как следует учитывать индивидуальные особенности учащихся и т. д. Тем не менее, накопленные экспериментальные данные о роли социальных взаимодействий в процессе обучения свидетельствуют о резервах умственного развития ребенка, благодаря чему становятся реальной основой совершенствования содержания и методов обучения, по сути дела основой создания в самом ближайшем будущем новой педагогики, Ее главным принципом должно быть сотрудничество детей и взрослых, создающее условия

творчества при освоении ребенком образцов культуры и истории и исключая авторитарный стиль управления детской мыслью.

Литература

1. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983.
2. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М., 1986.
3. *Шиф Ж. И.* Развитие научных понятий у школьников. Исследования к вопросу умственного развития школьника при обучении обществоведению. М.; Л., 1935.
4. *Piaget J.* La psychologie de l'intelligence. P., 1947.
5. *Perret-Clermont A. -N.* Social Interaction and Cognitive Development in Children. L., 1980.