

Концепция М. И. Лисиной и современная психология: переключки идей

Л. Ф. Обухова

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии
Московского городского психолого-педагогического университета

М. К. Павлова

кандидат психологических наук, преподаватель кафедры возрастной психологии
Московского городского психолого-педагогического университета

Статья, написанная к юбилею М. И. Лисиной, рассматривает вклад М. И. Лисиной в психологию развития. Подробно анализируются не получившие широкой известности взгляды М. И. Лисиной на роль общения со сверстниками в психическом и личностном развитии (самопознание и раскрытие творческого потенциала ребенка) и значение общения со взрослыми и сверстниками для повышения познавательной активности. Проведены параллели между идеями М. И. Лисиной и работами современных последователей Ж. Пиаже, демонстрирующими значение дискуссий со сверстниками для познавательного развития. Труды М. И. Лисиной и современных отечественных и зарубежных психологов показывают, что общение со сверстником, даже реализуясь на более низком уровне, чем общение со взрослым, выполняет уникальную функцию в познавательном развитии ребенка.

Ключевые слова: форма общения, познавательная активность, познавательное развитие, дискуссия, аргументация.

«М. И. Лисина была ярким явлением в психологической науке и событием в жизни каждого, кого судьба сводила с ней... Всякий, кто попадал в орбиту тех или иных контактов с нею, не только чем-то значительно обогащался, но и приподнимался в собственных глазах... Она оставила ученикам и коллегам для разработки, уточнения и развития свои мысли, идеи, гипотезы. До настоящего времени ведется, и много лет спустя будет вестись их научная апробация, и не только ближайшими ее сотрудниками, а все более широким кругом ученых»

А. Г. Рузская

Вклад М. И. Лисиной в детскую психологию и психологию развития обширен. С ее именем связаны фундаментальные достижения культурно-исторической психологии во второй половине XX в. Ее вклад в теорию деятельности связан с обогащением этой теории новыми фактами, фиксирующими существенные изменения, поворотные моменты в психическом развитии ребенка на ранних этапах онтогенеза. Как детский психолог М. И. Лисина обладала редкой способностью видеть и понимать знаки поведения ребенка, свидетельствующие о его скрытых психических состояниях и потребностях, о его эмо-

циональных переживаниях в процессе взаимодействия с близкими и малознакомыми людьми или в ходе действий с вещами. Эта способность позволила М. И. Лисиной впервые подробно описать специфические особенности ранних форм общения, возникающих на доречевом этапе психического развития ребенка. Если существуют микропедиатры, то должны быть и микропсихологи, которые умеют видеть не только большие периоды или стадии развития, но и микрофазы, отличающиеся качественным своеобразием в пределах одной возрастной стадии. К числу таких специалистов принадлежала М. И. Лисина.

Она изучала детское развитие не в лаборатории, а в реальных условиях жизни детей в семье, в доме ребенка, в детском саду. Ее работы вносят существенный вклад в экологический подход в области психологии развития, который сегодня связывается лишь с именами Дж.Брунера и У.Бронфенбреннера.

Во многих отраслях современной психологии она была первой. Ее работы составляют фундамент психологии личности. В то время, когда М. И. Лисина изучала становление личности в первые месяцы и годы жизни ребенка, такой отрасли психологии в отечественной науке еще не было. Сегодня в нашей стране есть кафедры и даже институты с таким названием.

Прослеживание развития самосознания у ребенка первых семи лет жизни с позиции разработанной ею концепции общения как коммуникативной деятельности и анализ роли общения в становлении у ребенка образа себя составили еще одну, новую страницу в теории развития личности. Выделение в образе Я периферии (знание о себе) и ядра (переживание постоянства, тождества и преемственности самому себе) и выявление сложных отношений между ними — еще один шаг в построении теории личности. Взгляды М. И. Лисиной близки понятию идентичности в концепции Э. Эриксона. Заметим, что они были высказаны тогда, когда никто в нашей стране имени Э. Эриксона не слышал.

Детская психология обязана М. И. Лисиной разработкой множества частных проблем, которые остаются актуальными и в настоящее время. К ним относятся становление и развитие речи, истоки мировоззрения у ребенка, готовность к школьному обучению, становление внутреннего плана деятельности, психическое развитие в условиях депривации, особенности взаимоотношений ребенка с родителями и с другими детьми, и многие другие. Однако главная, стержневая линия ее научных разработок — коммуникативная деятельность и ее роль в общем психическом развитии ребенка [2].

В общении формируется отношение ребенка к себе, к другим людям, к предметному миру. М. И. Лисина подчеркивала роль общения как важнейшего фактора развития познавательной активности в детском возрасте [3]. Анализируя роль общения в познавательном развитии ребенка, М. И. Лисина осуществила такой детальный анализ понятий (активность, активированность, психическая активность, умственная активность, интеллектуальная активность, познавательная активность, познавательная деятельность, креативность, инициатива, любознательность, любопытство), которого нет ни в одной научной системе, в том числе и в теории интеллектуального развития по Ж. Пиаже. Она показала, что познавательная активность не тождественна познавательной деятельности. Познавательная деятельность имеет специфический предмет и результат: ее предметом является информация, заключенная в объекте, на который направлено внимание ребенка, а ее результатом — отражение свойств объекта, его об-

раз. М. И. Лисина считала, что познавательная активность — компонент структуры деятельности, по уровню близкий познавательной потребности. Активность — готовность к деятельности, это состояние, которое предшествует деятельности и ее порождает. Активность чревата деятельностью. Она включает состояния, еще не являющиеся деятельностью, но уже свидетельствующие о готовности к ней (признаки интереса, внимание), причем эти состояния можно эмпирически зафиксировать, в отличие от познавательной потребности, что было для М. И. Лисиной как для экспериментатора очень важно. Итак, познавательная активность для М. И. Лисиной являлась своеобразным индикатором наличия действенной познавательной потребности. Определения понятий, предложенные М. И. Лисиной, должны войти в психологический словарь. А способность к дифференциации понятий и к их конструированию в систему может быть использована в качестве диагностического средства для характеристики ума ученого.

М. И. Лисина считала, что на разных ступенях детства механизмы влияния общения на познавательную активность неодинаковы. Общение с окружающими людьми решающим образом определяет количественные и качественные особенности познавательной активности ребенка тем больше, чем меньше возраст ребенка и чем сильнее отношения со старшими опосредствуют его отношения со всем окружающим миром. По мере развития детей влияние общения на познавательную активность все больше опосредуется личностными образованиями и формирующимся самосознанием, на которые накладывают отпечаток контакты с другими людьми.

Широко известны опыты М. И. Лисиной и ее сотрудников [2; 3], показывающие обогащающее влияние общения на познавательную активность ребенка до 7 лет. Сюда относятся прежде всего опыты с младенцами (М. И. Лисина, С. Ю. Мещерякова), детьми раннего возраста (М. И. Лисина, Л. Н. Галигузова), дошкольниками (М. И. Лисина, Е. О. Смирнова), подтверждающие позитивную роль общения со взрослым. М. И. Лисина и Т. Д. Сарториус показали, что у воспитанников детского дома специально организованные сюжетно-ролевые игры со сверстниками, проходящие под руководством взрослого, повышают уровень общения со взрослым, общую познавательную активность ребенка и его уверенность в себе.

М. И. Лисина предполагала, что общение со сверстниками важно прежде всего как равноправное взаимодействие, способствующее самопознанию ребенка в соотнесении себя с другими и раскрытию его творческого потенциала [1]. Развитие форм общения со сверстником отстает от общения со взрослым: сама потребность в общении со сверстником (ее компоненты: внимание к другим детям, эмоциональный отклик на их действия, стремление обратить на себя их внимание, чувствительность к их аффективному отношению) в полной мере формируется только к началу дошкольного возраста. В общении со сверст-

ником на протяжении всего дошкольного возраста доминируют третий и четвертый компоненты потребности в общении, т. е. ребенок не интересуется сверстником как личностью, а «использует» его как «зеркало». Вероятно, общение со сверстником в дошкольном возрасте остается на уровне ситуативно-личностного и ситуативно-делового, несмотря на то что оно уже является речевым, поскольку сверстник не удовлетворяет потребность ребенка в знаниях о широком социальном мире и не интересует его как личность. Как показывают эксперименты М. И. Лисиной и ее сотрудников [3], уже в дошкольном возрасте общение со сверстниками необходимо для полноценного познавательного развития ребенка, хотя форма этого общения может быть более низкого уровня, чем формы общения со взрослым.

Идеи М. И. Лисиной о роли общения в познавательном развитии ребенка можно соотнести с работами последователей Пиаже, разрабатывающими аналогичную проблематику. В концепции Ж. Пиаже [5] социальный фактор в развитии интеллекта начинает «работать» только по достижении стадии конкретных операций, когда делается возможной координация точек зрения (ко-операция) и ребенок становится способен воспринять отличия своей позиции от позиции других, в том числе сверстников. При этом Ж. Пиаже признавал, что взаимодействие со сверстниками может играть особую роль в развитии интеллекта, поскольку оно основано на этике сотрудничества, а не принуждения, как в отношениях со взрослым. Общение со сверстником, в котором происходит координация равноправных точек зрения, должно способствовать интеллектуальному и моральному развитию, но только на операциональных стадиях развития, т. е. начиная с младшего школьного возраста.

В отечественной психологии такое радикальное отрицание роли общения в познавательном развитии детей младших возрастов, как известно, вызвало резкую критику, подтвержденную экспериментальными данными, в основном касающимися общения со взрослым. Опыты Д. Б. Эльконина, В. А. Недоспасовой и Е. В. Филипповой [6] показали принципиальную возможность координации умственных позиций (преодоления познавательного эгоцентризма) уже в дошкольном возрасте, причем способствует такой координации, по мнению этих исследователей, сюжетно-ролевая игра со сверстниками. Это перекликается с мыслью М. И. Лисиной о том, что общение со сверстниками по определению рефлексивно, так как ребенок в общении со сверстником постоянно сравнивает и соотносит себя с ним. Возможно, это соотношение себя с другим является важным фактором познавательного развития?

В конце прошлого века роль общения в развитии интеллекта начали изучать последователи самого Пиаже. В работах А.-Н. Перре-Клермон [4] совершен принципиальный поворот — допускается, что социальные взаимодействия и связанная с ними координация точек зрения предшествуют возникнове-

нию конкретных операций и подготавливают их. А.-Н. Перре-Клермон вводит понятие социокогнитивного конфликта, который можно определить как противоречие разных центраций (точек зрения), препятствующее решению коллективной задачи. Согласно А.-Н. Перре-Клермон, разрешение такого конфликта возможно только через координацию точек зрения, что подразумевает построение новой, более сложной когнитивной структуры у одной либо нескольких сторон конфликта. Конфликт (противоречие) может являться источником познавательного развития. А. Н. Перре-Клермон считает, что для разрешения конфликта, т. е. для координации точек зрения необходим диалог между участниками конфликта, в ходе которого они будут выдвигать все новые и новые аргументы, оспаривать аргументы противника и тем не менее сближать свои позиции. Аргументация в ходе решения коллективной задачи — это и есть средство координации точек зрения, средство разрешения социокогнитивного конфликта, построения нового знания и нового уровня познавательного развития.

Эта гипотеза получила эмпирическое подтверждение. Ряд экспериментов с дошкольниками и младшими школьниками, находящимися на разных стадиях формирования конкретных операций (по критерию понимания сохранения количества, вещества, жидкости, длины и т. д.), показал, что даже однократное помещение детей в ситуацию взаимодействия со сверстником, в которой они должны аргументировать свою позицию и прийти к общему решению поставленной взрослым задачи, приводит к последующему улучшению результатов детей в задачах на сохранение по сравнению с контрольными группами. В ходе взаимодействия дети решали «серьезную» для них задачу «здесь-и-сейчас», поэтому форму такого общения можно назвать ситуативно-деловой с речевым опосредованием, что соответствует представлениям М. И. Лисиной о запаздывании развития общения со сверстниками по сравнению с общением со взрослыми. Тем не менее именно общение на основе генетически более ранней формы приводит к удивительным результатам: дети выигрывают не только от взаимодействия со сверстником более высокого уровня познавательного развития, но и от взаимодействия с менее продвинутыми сверстниками. А.-Н. Перре-Клермон приходит к выводу, что сама необходимость озвучивать (т. е. рефлексировать) свою точку зрения, соотносить ее с позицией сверстника приводит к прогрессу в интеллектуальном развитии. Безусловно, для такого прогресса оказывается необходим некоторый базовый уровень развития, который позволит ребенку заметить противоречие между своей точкой зрения и позицией другого.

А.-Н. Перре-Клермон разъясняет специфику постпиажежистского подхода к изучению умственного развития ребенка. Предлагая ребенку задачу на сохранение количества, Пиаже говорил ему: «Делай и думай». Он изучал то, что происходит «в уме» ребенка, его логику. Но мышление не сводится только к

логике. С точки зрения А.-Н. Перре-Клермон и ее коллег, для того чтобы понять, как ребенок думает, нужно проанализировать аргументацию в ходе решения задачи, а это можно сделать лишь в ходе конструктивного диалога. Организация подобного диалога — трудная психолого-педагогическая задача. Ученые в разных странах (Израиль, Португалия, Италия и др.) в настоящее время разрабатывают проблему, как помочь учителю организовать диалог в процессе решения задач из области математики, истории, биологии, географии и т. д.

Б. Шварц [7; 8], израильский исследователь и педагог, понимает аргументацию в духе Л. С. Выготского как опосредующее звено между внутренним и внешним диалогом, которое служит для распространения знания между участниками дискуссии и для построения нового коллективного знания, создания коллективных смыслов. Способы аргументации, выработанные в коллективе, интериоризируются, становясь индивидуальными средствами мышления. Б. Шварц — один из авторов специальной программы (Kishurim), которая реализуется с 1998 г. и которая направлена на совершенствование процесса школьного обучения. Эта программа также может быть использована в образовании студентов и взрослых. Она должна способствовать развитию аргументации и диалогического мышления у учащихся. Строится эта программа на следующих принципах:

- *сотрудничество* (задания даются небольшим группам учащихся с установкой, что их объединяет общая цель и важен вклад каждого);

- *ненавязчивое посредничество* (учитель как медиатор процесса обучения предоставляет учащимся помощь неинструктивного характера, поддерживающую сотрудничество: «Постарайтесь соотнести различные мнения», «Постарайтесь прийти к общему пониманию». Таким образом, учитель пытается спровоцировать дискуссию между учениками, не навязывая своего авторитетного мнения);

- *критический диалог* (учителя побуждают учеников приводить обоснованные аргументы, рассматривать вопрос с новых позиций, открыто оспаривать аргументы других, если они не согласны, и пересматривать собственную аргументацию, если доводы противников неотразимы или факты противоречат изначальной точке зрения);

- *этичная коммуникация* (уважение к каждому участнику дискуссии независимо от истинности высказанного мнения; оценивание качества суждения, а не его автора);

- *автономия* (признание ценности личного мнения; каждому дается возможность выработать собственные идеи, пусть и во взаимодействии со сверстниками; поскольку умственный уровень учащихся различен, здесь требуется индивидуальный подход, большая поддержка отстающих);

- *активная роль педагога в планировании занятий* (учитель выбирает средства представления аргументов (например, компьютерные), планирует свое вмешательство в дискуссию, преобразует учебный мате-

риал, подаваемый в традиционной дидактической форме, в основу для диалектического взаимодействия учащихся);

- *использование ресурсов для поощрения диалога* (педагог предоставляет учащимся дополнительные источники информации, которыми они могут воспользоваться для поиска аргументов, а также использует специальные инструменты взаимодействия, например, компьютерную программу-чат, предназначенную для виртуальных дискуссий, где разные участники и разные формы аргументов представлены наглядно).

Соблюдение этих принципов необходимо для формирования творческого и критического мышления учащихся. Реализуются эти принципы в коллективном решении учащимися неоднозначных задач, для которых нет одного-единственного правильного решения и по которым у школьников имеются лишь предварительные житейские знания. Учитель ставит перед детьми проблему (например, «Как война влияет на детей?», «Можно ли тестировать лекарства на животных?») и заготавливает разнообразные информационные ресурсы, которыми они могут воспользоваться при выработке решения. Решение должно быть достигнуто в коллективном обсуждении, т. е. в дискуссии. Основная идея программы Kishurim — визуализация дискуссии, вынесение ее в наглядный (материальный) план, что облегчает рефлекссию учащихся; они должны классифицировать собственные высказывания — это просто утверждение, его обоснование, новая информация или вопрос? Это высказывание поддерживает точку зрения другого, противостоит ей или никак не связано с ней?

Для этого используется графическая компьютерная среда Digalo. Digalo представляет собой карту, на которой высказывания участников зафиксированы в наглядной форме, а связь между ними обозначены стрелками. Так, на карте могут быть представлены «цель», «аргумент», «информация» и «вопрос». Стрелки могут обозначать «поддержку», «противопоставление» и «связь». На карте также отображаются вмешательства учителя в ход дискуссии. Если учитель хочет достичь общего понимания, то он обращается к ученику со словами: «Постарайся соотнести свою точку зрения с другими», «Ты согласен с...?». Если учитель хочет изменить диалогическую ситуацию, то может сказать: «Постарайся изменить эту точку зрения...» или «Ты уверен, что твой вывод необходимо следует из тех данных, которые у тебя есть?». Так строится критический диалог, в котором дискуссиант сохраняет автономию, а учитель выполняет роль фасилитатора дискуссии. Письменно зафиксированные высказывания позволяют проследить их динамику, форму и содержание дискуссии (исходная гипотеза, факт, причина, изменение гипотезы). Благодаря Digalo пространство дискуссии представлено наглядно и симультанно, что, в свою очередь, позволяет учителю проанализировать активность каждого ученика.

Компьютерная программа Digalo может быть использована не только в процессе дискуссии в класс-

ной комнате, но и в условиях дистанционного обучения. Digalo помогает учителю проявить творческую изобретательность в организации учебного процесса, а дети на практике приобретают способность конструировать аргументацию в ходе разрешения конкретных противоречий. В настоящее время Digalo используется в целях исследования познавательного развития и создания современных средств обучения не только в Израиле, но и в Швейцарии, Колумбии и других странах.

Основные психолого-педагогические результаты такого подхода — повышение познавательной активности учащихся, качества используемой ими аргументации и уровня рефлексии. Таким образом, здесь также проявляются специфические функции общения со сверстниками, на которые указывала М. И. Лисина, — функции самопознания и раскрытия творческого потенциала ребенка. При этом в школьном возрасте общение со сверстниками, по-видимому, происходит на уровне внеситуативно-познавательного и внеситуативно-личностного, что и делает возможным широкое применение коллективных дискуссий в обучении. Примером могут служить не только описанные разработки Б. Шварца — последователя А.-Н. Перре-Клермон, но и во многом аналогичные системы проблемного и развивающего обучения по программам Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Г. А. Цукерман и других отечественных ученых.

На одной из конференций М. И. Лисина неожиданно заинтриговала слушателей, сказав, что помимо выделенных ею четырех форм общения — ситуативно-личностной, ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной, есть еще и пятая форма. Ее соображения по поводу этой, по-видимому, высшей формы общения так и остались неизвестными. Мы позволим себе высказать смелое соображение, что специально организованная дискуссия между сверстниками, в которой преодолевается ограниченность отдельных точек зрения и происходит сдвиг в познавательном развитии, также может претендовать на роль пятой, более высокой формы общения.

Литература

1. Лисина М. И. Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. М., 1980.
2. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
3. Лисина М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. 1982. № 4.

М. И. Лисина соглашалась с тем, что общение является ведущей деятельностью в собственном смысле слова только в двух возрастах — младенчестве и подростковом возрасте. Несмотря на это, она подчеркивала, что в каждом детском возрасте общение играет ключевую роль в развитии, причем эта роль имеет возрастную специфику, что проявляется в формах общения, закономерно сменяющих друг друга в ходе онтогенеза. В работах М. И. Лисиной и ее сотрудников были намечены пути изучения роли общения со сверстниками в развитии психики и личности ребенка. Было показано, что специфическая потребность в общении со сверстниками формируется в онтогенезе позже, чем потребность в общении со взрослым, из чего следует вывод, что и основные формы общения со сверстником неизбежно развиваются позже, чем соответствующие формы общения с взрослым. М. И. Лисина предположила, что равноправное общение со сверстником, помимо естественной функции установления отношений в детском коллективе и с друзьями, способствует раскрепощению ребенка, повышению познавательной активности и самопознанию. Важно то, что эти функции появляются в онтогенезе уже в дошкольном возрасте, по-своему отражаясь в ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной формах общения со сверстником, что подтверждается в эмпирических исследованиях отечественных и зарубежных ученых. Прочитанные исследования зарубежных психологов, наших современников, показали, что общение со сверстником в форме организованной взрослым дискуссии не просто повышает познавательную активность детей, но приводит и к качественному изменению уровня познавательного развития, причем этот эффект также можно вызвать уже в дошкольном возрасте. Таким образом, идеи М. И. Лисиной о фундаментальной роли общения в развитии ребенка любого возраста, о своеобразных функциях общения со сверстником и о возрастнотипических формах общения с взрослым и сверстником продолжают находить подтверждение в работах исследователей самых разных направлений.

4. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М., 1991.
5. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб., 2004.
6. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1999.
7. Schwarz B. B., De Groot R. Argumentation in a changing world // Computer-Supported Collaborative Learning. 2007. № 2.
8. Schwarz B. B., Neuman Y., Gil J., Ilya M. Construction of collective and individual knowledge in argumentative activity // The Journal of the Learning Sciences. 2003. № 2.

M. I. Lisina's Psychological Theory and Contemporary Psychology: An Interplay of Ideas

L. F. Obukhova

Ph.D. in Psychology, Professor, Head of the Developmental Psychology Chair,
Moscow State University of Psychology and Education

M. K. Pavlova

Ph.D. in Psychology, Lecturer, the Developmental Psychology Chair, Moscow State University of Psychology and Education

This article written for the M. I. Lisina anniversary and considers her contribution to the field of developmental psychology. A detailed analysis of M. I. Lisina's views that are not widely known is presented. The article discusses the role that communication with peers plays in mental development and development of personality (self-cognition and disclosure of the child's creative potential), as well as the value of communication with adults and peers for increasing the cognitive activity. The parallels between M. I. Lisina ideas and works of modern followers of Jean Piaget are drawn, showing the importance of discussions with peers for cognitive development. The works of M.I. Lisina and modern national and foreign psychologists show that communication with peers, even when it is realized on a lower level compared with the communication with adults still performs a unique function in the cognitive development.

Keywords: Form of Communication, Cognitive Activity, Cognitive Development, Discussion, Argumentation.

References

1. *Lisina M. I.* Obschenie detey so vzroslymi i sverstnikami: obschee i razlichnoe // Issledovaniya po problemam vozzrastnoy i pedagogicheskoy psichologii. M., 1980.
2. *Lisina M. I.* Problemy ontogeneza obscheniya. M., 1986.
3. *Lisina M. I.* Razvitie poznavatel'noy aktivnosti detey v chode obscheniya so vzroslymi i sverstnikami // Voprosy psichologii. 1982. № 4.
4. *Perre-Klermon A.-N.* Rol' sozial'nykh vzaimodeystviy v razvitiy intellekta detey. M., 1991.
5. *Piazhe Zh.* Psichologiya intellekta. SPb., 2004.
6. *El'konin D. B.* Psichologiya igry. M., 1999.
7. *Schwarz B. B., De Groot R.* Argumentation in a changing world // Computer-Supported Collaborative Learning. 2007. № 2.
8. *Schwarz B. B., Neuman Y., Gil J., Ilya M.* Construction of collective and individual knowledge in argumentative activity // The Journal of the Learning Sciences. 2003. № 2.