

Социально-психологическая концепция интеллектуального развития ребенка А.-Н. Перре-Клермо¹

В. В. Рубцов,
доктор психологических наук

Педагогические предпосылки

Основания для создания социально-психологической концепции интеллектуального развития А.-Н. Перре-Клермо² усматривает в проблемах реальной школы, прежде всего в необходимости преодоления трудностей обучения и воспитания детей из разных социальных групп. С ее точки зрения, тот факт, что дети — выходцы из социально благополучных семей лучше отвечают на вопросы в когнитивных испытаниях, чем дети из неблагополучных семей, вовсе не означает, что эти последние будут испытывать затруднения в процессе обучения. Опираясь на ряд исследований по совместному и групповому решению задач, А.-Н. Перре-Клермо отмечает то обстоятельство, что при существующем социальном неравенстве возможности для обучения детей от 4 до 9 лет одинаковы (иногда они даже больше у детей из неблагополучных семей). По данным автора, достаточно поместить детей в условия столкновения их позиций, обеспечивающие активное взаимодействие, как их уровень поднимется до уровня (или даже выше) благополучных детей в предварительном испытании.

Эти данные А.-Н. Перре-Клермо расценивает как важнейшую практическую предпосылку для проведения социально-психологических исследований, направленных непосредственно на изменение школьной ситуации, поскольку они свидетельствуют о том, что неравные шансы неблагополучных и благополучных детей не являются собственно психологическим неравенством. Неправомерно, однако, переносить эти результаты на все случаи, они нуждаются в специальном исследовании. Прежде всего, необходимо проверить достоверность их для всех возрастов. Кроме того, нельзя игнорировать того, что успехи в различных группах не одинаковы и варьируются в зависимости от места, отведенного «лидерам» в процессе совместного решения задачи, и т. д. Отсюда для А.-Н. Перре-Клермо следует важный педагогический вывод, возможный только при условии проведения точных социально-психологических исследований, о том, как организовать обучение и воспитание в школе,

¹ Печатается по тексту предисловия В.В.Рубцова к книге «Роль социальных взаимодействий в когнитивном развитии детей» (пер. с англ. М., 1991).

² А.-Н. Перре-Клермо — известный швейцарский ученый, профессор психологического факультета Невшательского университета.

чтобы дети вынуждены были скоординировать свои точки зрения или сговориться и прийти к соглашению.

Теоретические основания. Разрабатываемый А.-Н. Перре-Клермо подход является экспериментальным воплощением теоретической гипотезы Ж. Пиаже, Дж. Г. Мида и Л. С. Выготского, согласно которой процессы социального взаимодействия играют существенную роль в интеллектуальном развитии ребенка. Вместе с тем, ссылаясь на идеи этих авторов, уже на начальном этапе разработки этой общеметодологической гипотезы она соотносит свои представления о роли социальных взаимодействий в процессе мышления по преимуществу с идеями Ж. Пиаже. Согласно его точке зрения, социальная среда приравнивается к факторам, влияющим, наряду с созреванием и индивидуальным опытом, на развитие интеллекта ребенка. Суть этого влияния заключается в том, что стадии развития интеллекта могут ускоряться или замедляться в зависимости от культурного и образовательного окружения ребенка. Причем включение индивида в социальную среду определяется общим законом «равновесия не только индивидуальных, но и межиндивидуальных действий» (Ж. Пиаже, 1969).

Вместе с тем, принимая в целом точку зрения Ж. Пиаже об изоморфизме, существующем между операциями и кооперацией, как особой форме социальных взаимодействий, которая характеризует нарождающееся операциональное мышление, А.-Н. Перре-Клермо подчеркивает, что этот важный тезис не получил должной экспериментальной проработки в концепции швейцарского метра, а рассмотрение последователями Ж. Пиаже знания только как отношения взаимозависимости между знающим субъектом и познаваемым объектом сужает рамки генетического исследования процессов мышления. Так, по мысли А.-Н. Перре-Клермо, недопустимо исключать субъект-субъектные взаимодействия из процессов, определяющих операциональное развитие, ибо отношение взаимозависимости между одним познающим субъектом и другими познающими субъектами перед познаваемым объектом не только **существует**, но и **существенно** для понимания механизмов генеза интеллектуальных операций. Полагая, что коллективные и индивидуальные процессы не редуцируемы друг к другу и что генезис мышления нельзя понять через пассивное освоение индивидом социального опыта, она в качестве основы для объяснения влияния социальных взаимодействий на когнитивное развитие использовала интеракционистскую и конструктивистскую модель, определяющую социальные взаимодействия как предпосылку происхождения новых когнитивных организаций. Генезис когнитивных структур в рамках этой модели связывается с деятельностью, создающей новую структуру через межиндивидуальную координацию, причем координация действий между индивидами предшествует индивидуальной когнитивной координации. Главную причину когнитивного развития автор усматривает в такой форме взаимодействий, благодаря которой обеспечивается столкновение индивидов с различными точками зрения на способ решения задач. В результате у ребенка появляется возможность сравнить свою точку зрения с другими, а при обмене решениями возникает «социокогнитивный конфликт», необходимость разрешения которого и совместный поиск единого решения позволяют скоординировать разные точки зрения и приводят к развитию интеллекта. Поэтому в социальном взаимодействии фундаментальным является именно тот процесс, который вызывает конфликт между противостоящими центриациями, требующими для его разрешения разработки систем, способных координировать различные центриации.

При включении в исследовательский контекст гипотезы о социокогнитивном конфликте А.-Н. Перре-Клермо, таким образом, ставит вопрос о соотношении двух областей психологического исследования: психологии детского развития в том ее варианте, который разработал Ж. Пиаже, и социальной психологии взаимодействий. Однако, в отличие от Ж. Пиаже, внимание которого было обращено на кооперацию, автор рассматривает социальные взаимодействия как фактор, влияющий на развитие индивида до **возникновения** собственно кооперации. Поэтому при обосновании направлений экспериментальных исследова-

ний центральным, с ее точки зрения, должны стать следующие основные вопросы: как на развитие детей влияют социальные отношения, возникающие в совместной деятельности участников? Каково влияние стратегий других участников на стратегию, которую использует данный участник совместного выполнения задания? Рассмотрение этих вопросов позволит, по мнению А.-Н. Перре-Клермо, отделить интериндивидуальные координации от интраиндивидуальных.

Метод исследования и экспериментальные результаты. А.-Н. Перре-Клермо использует двухсоставный метод: одна его часть — клинический метод (разработанный Ж. Пиаже и его последователями), на основе которого определяется уровень интеллектуального развития индивида; другая часть — ситуации групповой работы, используемые для изучения влияния различных типов социального взаимодействия на изменение уровня интеллектуального развития.

Автором получены данные о роли социальных взаимодействий в развитии понятия детей о сохранении количества жидкости. В ходе двух обследований детей, участвующих в коллективных занятиях, были получены следующие результаты. При первом обследовании 24 из 37 участников экспериментальной группы обнаружили более высокий уровень понятия о сохранении количества жидкости (от отсутствия такого понятия, по критериям Ж. Пиаже, они перешли на промежуточный уровень понятия). При втором обследовании, проведенном через значительный интервал времени, у 15 из 24 детей экспериментальной группы зафиксированы ответы того же уровня, что и при первом.

Анализ других экспериментальных данных показал, что изменение операциональной структуры вследствие социальных взаимодействий включает не только изменение понятия о сохранении количества жидкости, но также изменение понятия о сохранении массы вещества. Эти данные, с точки зрения А.-Н. Перре-Клермо, свидетельствуют об ограниченности гипотезы об индивидуальном развитии через имитацию более развитых способов действия и подтверждают гипотезу о социокогнитивном конфликте между точками зрения индивидов. На основе исследования развития у детей понятия о сохранении числа А.-Н. Перре-Клермо обсуждает справедливость предложенной гипотезы. Для коллективных занятий в этой серии экспериментов она использовала группы из двух человек, где у одного из участников отсутствовало понятие о сохранении числа, а второй находился на промежуточном уровне развития понятия о сохранении. Оказалось, что для изменения уровня развития недостаточно просто объединить этих двух детей; нужно, чтобы первый ребенок понимал причину их конфликта. Интеллектуальный конфликт, возникший между детьми, ускоряет развитие как одного, так и другого. А.-Н. Перре-Клермо доказывает определяющую роль разных центраций в ситуации интеллектуального конфликта независимо от соотношения уровней развития участников. К тому же в экспериментах было отмечено исчезновение различий в интеллектуальном развитии детей разного социального происхождения.

Полученные данные позволили А.-Н. Перре-Клермо проанализировать проблему группового и коллективного обучения в школе и сделать вывод, что совместная деятельность учащихся, сопровождающаяся координацией их точек зрения и приводящая их к верному решению задачи, позволяет преодолеть трудности совместного обучения детей из разных слоев общества.

Проблемы и перспективы дальнейшей разработки концепции. Обсуждая идеи социально-психологической концепции развития интеллекта, А.-Н. Перре-Клермо считает главным вопросом дальнейшего исследования проблемы своеобразие самой ситуации социальных взаимодействий. Формулируя тезис о том, что причинные отношения между социальными и когнитивными процессами не вскрывают подлинной природы содействия, кооперации и в целом совместной деятельности, она приходит к представлению об **интерсубъективности** как особой характеристике пространства коллективной деятельности, несводимой к реальности индивидуального действия. Она считает, что сама ситуация взаимодейст-

вия (встреча «одного с другим») и есть та особая **коммуникативно-знаковая среда**, которая будет определять ближайший этап развития ребенка. Эта позиция А.-Н. Перре-Клермо созвучна установкам культурно-исторической теории. Так, различая непосредственное и опосредствованное (через знак) отношения к другим, Л. С. Выготский придавал решающее значение самой ситуации взаимодействия взрослого и ребенка, считая, что в нем заключен основной социокультурный механизм передачи образцов действия от взрослого к ребенку. Собственно человеческий способ регуляции поведения и психики Л. С. Выготский связывал с употреблением знаков и символов, выступающих в функции средств управления деятельностью. Построение и использование особых знаковых объектов, с его точки зрения, является необходимым условием формирования высших психических функций.

Подход Л. С. Выготского дает ясное представление о том, почему далеко не всякие формы взаимодействия взрослого и ребенка рождают новые действия самого ребенка и почему не всякие действия, которые характерны для сотрудничества взрослых и детей, будут определять зону ближайшего развития ребенка. Поэтому важно показать, какие именно формы взаимодействия взрослого ребенка являются источником (не фактором или условием, а именно источником) развития, т. е. почему именно данные формы совместной деятельности обеспечивают возникновение и развитие новых действий.

Определяя совместную деятельность как форму, в которой возникает и получает развитие познавательное развитие ребенка, мы неизбежно сталкиваемся с рядом сложных вопросов. Главными являются следующие: в чем специфика того предмета, на который направлено совместное действие? Почему для достижения предмета необходимо совместное действие? Как осуществляется поиск этого предмета в совместном действии? Наиболее важным предметом составляет вопрос о содержании предмета совместного действия, именно им будет обусловлено своеобразие способов взаимодействия участников. Форма организации совместной деятельности (конкретные способы взаимодействия) должна соответствовать определенному содержанию, а сама совместимость обеспечивать понимание этого содержания каждым из участников. Следовательно, вопрос о совместной деятельности как основе генеза новых действий у ребенка вообще и генеза ее познавательных действий в частности есть вопрос о содержании этих действий, определяющем, в конечном счете, и необходимость совместности, и ее роль в понимании этого содержания ребенком как субъектом социальной ситуации.

Рассматривая совместную деятельность и генез познавательного действия, мы должны учитывать свойства этого действия, и, прежде всего, особенности, связанные с опосредованием его предметных и нерациональных компонентов. Важно помнить следующее: во-первых, познавательное действие возникает и функционирует в ситуации опосредствованных, т. е. взаимозамещаемых и несводимых друг к другу, субъект-объектных (S—O) отношений; во-вторых, познавательное действие определяется обратимыми динамическими трансформациями двух типов структур — предметных, задаваемых свойствами объектов, и операциональных, задаваемых операциями с этими объектами; в-третьих, генез познавательного действия обусловлен несводимостью этих структур и в соответствии с этим необходимостью создания специальных средств их сокоординации; в-четвертых, в познавательном акте субъект вырабатывает и использует особые знаковые орудия (знаки объектов и операций), фиксирующие свойства соответствующих структур и их взаимопереходы.

С учетом этих представлений можно обозначить подход к исследованию совместной деятельности как основе порождения познавательного действия. Этот подход, хотя и не является следствием концепции А.-Н. Перре-Клермо, тем не менее, находится в русле тех идей, которые развивает швейцарская исследовательница. Так, в генетической функции совместная деятельность выступает только тогда, когда она становится средством специфического опосредствования предметных и операциональных компонентов действия. Это достигается через особую совместность взрослого и ребенка (взрослого и группы детей), а так-

же самих детей, возникающую при включении в совместную деятельность различных способов действия и их дифференциации. Совместность в данном случае — это форма действия, обеспечивающая опосредствование субъект-объектных отношений, и культурная среда для порождения адекватных культурно значимых средств познания (того, что Л. С. Выготский называл знаковыми объектами).

Из этого определения вытекают три важные для социально-психологической концепции выводы.

Во-первых, своеобразие перехода от ситуации взаимодействия «взрослый — ребенок» к порождению познавательного действия не может быть объяснено ни формулой «от внешнего к внутреннему», ни формулой «от внутреннего к внешнему». Проблема перехода — это проблема специального анализа исходных форм совместности, с одной стороны, и изучения развития различных типов общности «взрослый — ребенок» в онтогенезе, культуре и истории — с другой.

Во-вторых, генез познавательного действия определяют способы взаимодействия участников совместной деятельности, характеризующие форму ее организации.

В-третьих, исследование ситуации взаимодействия при изучении генеза познавательных действий у ребенка связано с разработкой новой экспериментальной технологии организации совместных действий и, шире, новой генетической психологии, раскрывающей психологические закономерности происхождения и развития общностей включенных в совместное действие участников. При этом особое значение имеет возрастной аспект исследования совместных действий, от асимметричных взаимодействий типа «взрослый — младенец» до симметричных социально детерминированных ситуаций типа «ребенок — ребенок (сверстник)» и т. д.

Результаты позволяют утверждать, что возникающая в процессе построения совместного действия общность играет решающую роль в расширении области применения индивидуальных действий и перестройке предписанных или зафиксированных схем действия. Однако ясно, что не всякий коллективный процесс представляет собой процесс генеза познавательных действий. Необходимым условием организации совместной деятельности, благоприятной для формирования и развития познавательных действий ребенка, является практическая предметно-содержательная основа действия, связанная с построением знаковых объектов как средств построения самой совместной работы. При этом собственно конфликт выступает лишь моментом организации деятельности, а не источником ее развития.

В ситуации взаимодействий опосредствование предметных и операциональных характеристик действия, специфическое для генеза познавательных процессов, обеспечивается рефлексией участников, возникающей из-за необходимости организации новых способов совместного действия при изменении предметных условий действия, и перестраиванием способов индивидуальной работы относительно коллективного продукта. Так, в экспериментальной ситуации изменение предметных условий действия становится объективной предпосылкой для анализа участниками способов организации совместных действий и перестраивания этих способов для адекватного анализа решения задачи. До введения новых условий действие каждого участника не зависит от действия напарника. После изменения условий способ распределения и закрепления операций не соответствует решению задачи, и его приходится перестраивать. Новая схема требует понимания действия другого участника как условия собственного действия. Включение условий действия напарника в условия выполнения собственного действия опосредуется способом взаимодействия участников. При этом раскрывается отношение между характеристиками коллективного продукта и способами связывания своей операции с операцией напарника. Коллективный продукт изменяет свое значение, он приобретает знаковый характер, в нем воплощается возможная схема действия. Наполнение этой схемы содержанием происходит в процессе коммуникации участников коллективной ситуации, когда достигается общее понимание связей инди-

видуальных действий относительно коллективного продукта и последующая реализация этих связей в структуре нового совместного действия.

Таким образом, при рассмотрении проблемы совместной деятельности в связи с исследованием генеза познавательных процессов следует помнить, что, определяя социальную ситуацию как ситуацию генеза и развития познавательных действий у ребенка, необходимо отнести эту ситуацию к **предмету и механизму** самого познавательного действия. При этом важно учитывать следующие положения, имеющие значение для разработки социально-психологической концепции интеллектуального развития.

1. Особо организованная совместная деятельность, понимаемая как форма познавательного действия, является формой деятельности, обеспечивающей опосредствование субъект-объектных отношений за счет возникающих субъект-субъектных отношений. Это динамически развивающаяся общность, которая в качестве своих составляющих включает распределение начальных действий и операций, обмен действиями, а также взаимопонимание, коммуникацию, планирование и рефлексивность. В процессе образования и развития такой общности между этими основными составляющими устанавливаются взаимосвязи и взаимоотношения.

2. Основой происхождения познавательного действия являются рефлексивно-содержательный анализ участниками самой формы строящихся совместных действий (способов взаимодействия и координации индивидуальных действий) и последующее планирование адекватных предметному содержанию объекта новых способов организации совместной работы.

3. Форма организации совместного действия является каналом трансляции (можно сказать — каналом трансляции культуры), через который осуществляется опосредствование исторически сложившихся схем действия (познания) взаимодействием участников совместной ситуации. Правомерно, следовательно, говорить о проблеме анализа и описания типологии этих форм с точки зрения культуры и истории, т. е. не говорить **вообще** о совместной деятельности, взаимодействии, общении, диалоге, а разрабатывать типологию форм организации совместных действий в отношении к схемам познания, фиксируя различия одного и другого и переходы, имеющие свою специфику как в логике и культуре, так и в возрастной психологии ребенка.

4. Полученные экспериментальные данные и их анализ показывают, что трансляция образцов (схем) от взрослого к ребенку через взаимодействие, построенная как совместная деятельность взрослого и группы детей («ребенок — ребенок»), осуществляется на основе двух принципиально различающихся типов организации совместных действий. В одном случае — это распределение индивидуальных операций участников без выявления соотношения между заданной схемой действия и соответствующим ей предметом. В другом — распределение индивидуальных действий в совместном действии и обмен, основанные на опосредствовании предметного содержания объекта способом его построения. В процессе организации совместного действия по второму типу появляется возможность реализации заданного предметного образца на основе взаимодействия участников и поиска особых знаковых средств проектирования целостной деятельности.

5. Развитие ребенка, включенного во взаимодействие со взрослым и другим ребенком, характеризуют: изменение отношения ребенка к его общности со взрослым и другим ребенком, выраженное в появлении форм делового сотрудничества и предметно-содержательном общении участников; возникновение общих целей деятельности, направленных на реализацию и преобразование самих средств и способов взаимодействия; развитие символической функции у ребенка, связанное с формированием особых знаковых объектов, обеспечивающих управление познавательным действием и развитие соответствующего смыслового образа; развитие процессов взаимопонимания и коммуникации, выра-

женное в преодолении эгоцентризма собственного действия и в формировании умений к содействию и сотрудничеству.

* * *

В настоящее время представители разных научных школ и направлений как в нашей стране, так и за рубежом ведут исследования в области создания новой, экспериментальной генетической психологии. В значительной степени успех этих поисков ученые связывают с разработкой идеи культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и теории интеллектуального развития Ж. Пиаже. Существенный вклад в это внесла А.-Н. Перре-Клермо. Для нее, ее коллег и сотрудников — Г. Мюни, У. Дуаз, М.-Л. Шубауэр-Леони, Н. Белл, М. Гроссен, М. Николе, А. Броссар — создание социально-психологической концепции развития интеллекта на основе конструктивистских и интеракционистских моделей действия, а также таких понятий, как «зона ближайшего развития», «социальная ситуация развития», составляет стержень научной деятельности. Нет сомнения в том, что глубокие теоретические взгляды и тончайшие технологии экспериментального исследования не только будут приняты отечественными специалистами, но и станут основой для объединения усилий в разработке соответствующего направления современной генетической психологии.