

Развитие и обучение в контексте социальных взаимодействий: Л. Выготский vs Ж. Пиаже

В.В. Рубцов

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Статья посвящена проблеме современной дидактики, затрагивающей вопрос строения, передачи и приобретения знания. Основное внимание направлено на то, чтобы понять, в каком соотношении находятся содержание знания и способ его трансляции (передачи) от одного к другому, от взрослого к ребенку. Обсуждается исходная, совместно-распределенная форма деятельности, специфической для эффективного обучения детей.

Ключевые слова: развитие, обучение, социальные взаимодействия, социокогнитивный конфликт, эмоционально-смысловой конфликт, общность, понимание, взаимопонимание, рефлексия, способ взаимодействия, мышление, переживание.

Для цитаты: Рубцов В.В. Развитие и обучение в контексте социальных взаимодействий: Л. Выготский vs Ж. Пиаже // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 1. С. 77–88. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200111>

Development and Learning in the Context of Social Interactions: L. Vygotsky vs J. Piaget

Vitaly V. Rubtsov

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

The article is devoted to the problem of contemporary didactics, touching upon the issue of the structure, transmission and acquisition of knowledge. The focus is on understanding the correlation between the content of knowledge and the way it is translated (transmitted) from one person to another, from an adult to a child. We analyze the initial, joint-distributed form of activity that is specific for efficient teaching of children.

Keywords: development, learning, social interactions, socio-cognitive conflict, emotional and semantic conflict, community (“obschnost”), understanding, mutual understanding, reflection, way of interaction, thinking, perezhivanie.

For citation: Rubtsov V.V. Development and Learning in the Context of Social Interactions: L. Vygotsky vs J. Piaget. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 1, pp. 77–88. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200111>

Наша дискуссия посвящена проблеме современной дидактики, которая затрагивает вопрос строения, передачи и приобретения знания по существу. Основной фокус обсуждения заключается в том, чтобы понять, в каком соотношении находятся содер-

жание знания и форма его трансляции (передачи) от одного к другому, в нашем случае — от взрослого к ребенку. До тех пор, пока этот вопрос не станет предметом специального рассмотрения, мы будем создавать модели и образцы «дидактических единиц», не

затрагивая существа проблемы развития в обучении, сводить суть проблемы к переносу или даже «пересаживанию» знания от взрослого к ребенку, подменяя процессы развития накоплением того или иного учебного материала.

Анализируя соотношение содержания знания и формы его освоения, целесообразно еще раз обратиться к теоретическим взглядам Л.С. Выготского и Ж. Пиаже, чьи исследования позволяют не только подойти к проблеме развития в обучении, но и в значительной степени раскрыть существо данной проблемы. Как известно, оба исследователя — и Ж. Пиаже и Л. С. Выготский — отмечали тесную связь развития ребенка с формами взаимодействия взрослого и детей, кооперацией самих детей, обосновывали влияние социальных взаимодействий и социализации на развитие детской мысли.

Подходы двух выдающихся ученых принципиально различаются между собой. Исследователи жили и действовали в различных социокультурных контекстах, на разных научных основаниях ставили и решали проблему развития мышления. Они создали два принципиально различных метода исследования мышления, обосновали различные, по существу, концепции обучения, принципиально по-разному определяли школу как социальный институт детского развития. Сравнительный анализ подходов Ж. Пиаже и Л.С. Выготского к проблеме исследования развития в контексте социальных взаимодействий позволяет глубже понять

их роль в развитии детей в обучении, а в итоге ближе подойти к вопросам современной дидактики, которая будет определять существо новой школы — школы, которая «должна учить мыслить» (Э.В. Ильенков).

Ж. Пиаже и Л.С. Выготский в современных исследованиях

Методы Ж. Пиаже и Л. Выготского, направленные на изучение процессов детского развития, в настоящее время не только не теряют актуальности, но и привлекают все больше внимания современных исследователей. Так, анализ динамики цитирования зарубежными исследователями работ Л.С. Выготского и Ж. Пиаже с 1996 по 2015 г., по версии Google Scholar¹, показывает устойчивую тенденцию к увеличению цитирований, посвященных проблеме обучения и развития (рис. 1–2).

Более того, высокий уровень цитирования таких работ Ж. Пиаже, как «Моральные суждения у ребенка» и «Психология интеллекта», и работ Л.С. Выготского «Развитие высших психических функций» и «Мышление и речь» указывает на тот факт, что обоснование форм происхождения детской мысли (операциональные структуры интеллекта для Пиаже или научные понятия для Л.С. Выготского) и на сегодняшний день представляет центральную проблему психологии развития (рис. 3–4).

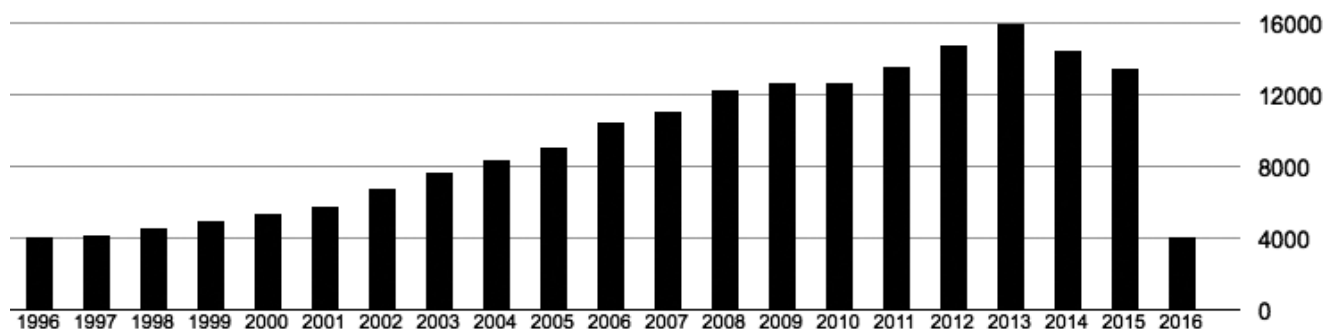


Рис. 1. Устойчивое увеличение цитирований работ Ж. Пиаже, отражающее интерес современных исследователей к проблеме развития мышления

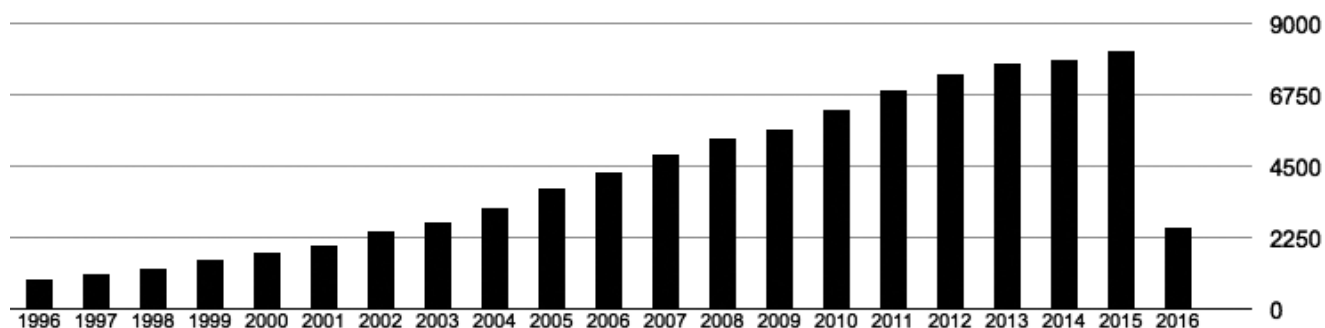


Рис. 2. Устойчивое увеличение цитирований работ Л.С. Выготского, отражающее интерес современных исследователей к проблеме развития мышления и обучения

¹ Данные версии Google Scholar приведены в докладе А.Н. Perret-Clermont, прочитанном на юбилейной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского [13].

Ключевые положения теории Ж. Пиаже²

Становление интеллекта для научной школы Ж. Пиаже — стержневая линия в психическом развитии ребенка, от которой зависят все другие психические процессы. Согласно Ж. Пиаже, качественное своеобразие развития интеллекта в каждом возрасте, скачки и переходы от одной возрастной ступени к другой определяются *прижизненным формированием* структур интеллектуальной деятельности, специфических для каждого возраста.

Основная идея развития в теории Пиаже заключается в том, что интеллектуальные операции осуществляются в форме целостных структур. Эти структуры формируются благодаря равновесию, к которому стремится общее развитие интеллекта. Женевская школа генетической психологии, созданная Ж. Пиаже и его последователями, изучает умственное развитие ребенка, а по сути, происхождение интеллекта. Ее главной задачей можно считать специальное изуче-

ние представлений детей о явлениях природы, описание того, в чем состоят особенности детской логики, а в итоге, обоснование механизмов познавательной деятельности в целом. Принципиальные ответы, которые мы находим в работах Пиаже в отношении развития операциональных структур детского мышления, составляют ядро женевской научной школы.

Ключевые положения теории Ж. Пиаже можно в общем виде выразить с помощью четырех аксиом [16].

1. Интеллект строится на основе действия.

2. Действие является источником развития.

3. Мысль есть сжатая форма действия.

4. Познание на всех генетических уровнях есть продукт реальных действий, совершаемых субъектом с объектами.

Обосновывая данные положения, Пиаже исходит из того, что объект (объекты) существует независимо от субъекта. Чтобы познать объекты, субъект должен действовать с ними: связывать, разделять, перемещать, изменять, комбинировать, т. е. преобразовы-



Рис. 3. Наиболее цитируемые работы Ж. Пиаже

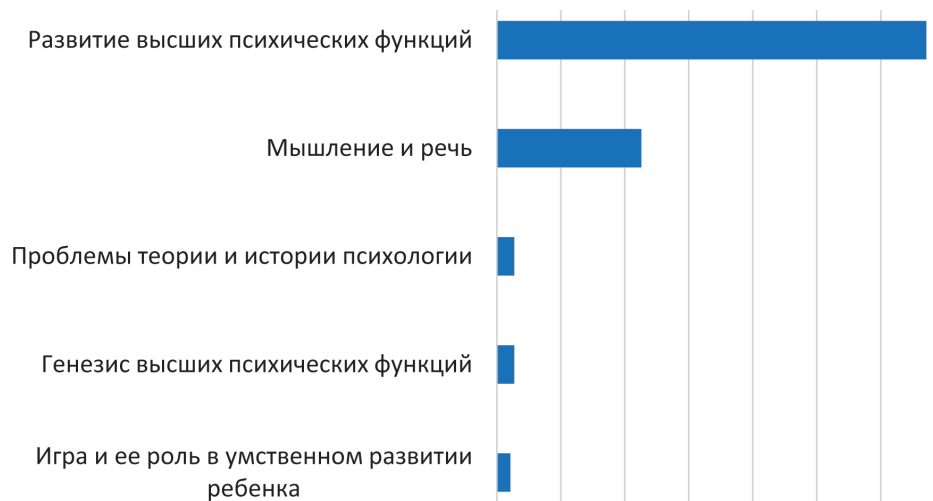


Рис. 4. Наиболее цитируемые работы Л.С. Выготского

² Развернутый анализ основных положений теории Ж. Пиаже проведен Л.Ф. Обуховой [см., например: 10; 11 и др.].

вать их. Развитие осуществляется на основе реальных действий, совершаемых субъектом с предметами внешнего мира. При этом описание взаимодействия субъекта с объектом не может быть в полной мере отражено формулой « $S \rightarrow R$ » (однонаправленная стрелка). Формула, фиксирующая взаимообратимость отношения « $S \leftrightarrow R$ » (обратимая стрелка), более полно соответствует, с точки зрения Пиаже, существу субъект-объектных взаимодействий.

Обратимый характер и содержание взаимодействий субъекта с объектами отражают введенные Пиаже идеи о трансформации и конструкции. Так, идея *трансформации* фиксирует тот факт, что граница между субъектом и объектом не установлена с самого начала, и во всяком действии смешаны субъект и объект. *Идея конструкции* полагает, что объективное знание всегда подчинено определенным структурам действия. Причем структуры действия не даны ни в объектах, поскольку зависят от действий, ни в субъекте, поскольку субъект должен научиться координировать свои действия.

То наиболее общее, что сохраняется в действии на определенном уровне развития, характеризует *схема действия*, которая, согласно Пиаже, и есть структура на определенном уровне умственного развития, а в узком значении — сенсомоторный элемент понятия. Опираясь на понятие о схеме действия, Пиаже вводит принципиальное различие между формой и содержанием познания. В его теории содержание детского познания — это то, что приобретает благодаря опыту и наблюдению; форма познания — это «общая схема» мыслительной деятельности субъекта, в которую включаются взаимодействия субъекта с объектами. Не объект как таковой играет главную роль в процессе познания: субъект сам выбирает объект в зависимости от уровня развития умственных структур. И от того, как развиты умственные структуры, зависит познание действительности.

Ж. Пиаже описывает три основные формы опыта, которые определяют развитие интеллектуальных структур [17].

- *Опыт-упражнение*, который имеет значение для формирования навыка.
- *Физический опыт*, благодаря которому ребенок, действуя с объектами, начинает различать физические свойства объектов (форма, вес, объем, площадь и т. п.).
- *Логико-математический опыт, который ребенок извлекает из самих действий с предметами*. Его характеризует ориентация не только на достижение прагматического результата, но и на сам способ действия, что составляет необходимое условие развития интеллекта. Именно логико-математический опыт имеет определяющее значение для развития интеллекта, характеризует более высокий уровень умственного развития.

Закон психического развития в теории Ж. Пиаже

Главное достижение Ж. Пиаже — открытие эгоцентризма детского мышления. Согласно Ж. Пиаже *эгоцентризм* — основная особенность мышления, скрытая умственная позиция, которая отражает сво-

еобразии детской логики, детской речи, детских представлений о мире. В многочисленных исследованиях научной школы Ж. Пиаже эгоцентризм определяется как разновидность систематической и неосознанной иллюзии познания, форма первоначальной центрации ума, характеризующая психическую активность в ее истоках. Эгоцентризм указывает на тот факт, что внешний мир не действует прямо на ум субъекта, а наши знания о мире — это не копия и не отображение внешних событий.

Основной закон психического развития в теории Ж. Пиаже — это закон *децентрации*, закон перехода от общей эгоцентричности к интеллектуальной децентрации, что выражается в переходе ребенка от эгоцентризма к объективной позиции в познании вещей, других людей и самого себя. Причем ключевое положение, определяющее суть сформулированного закона, заключается в том, что, согласно Ж. Пиаже, основу перехода от эгоцентрической к объективной позиции составляет процесс социализации, т. е. переход от индивидуально-субъективного к социальному. Мысль, полагает Ж. Пиаже, формируется на основе действия, однако источник целостных логических структур (развитие индивидуального интеллекта) следует искать в социализации индивида [15–16].

Социализация, в теории Пиаже, — это процесс адаптации к социальной среде, состоящий в том, что ребенок, достигнув определенного уровня развития интеллекта, становится способным к сотрудничеству с другими людьми благодаря разделению и координации своей точки зрения и точек зрения других людей.

При этом *социальная жизнь*, как ее понимает Ж. Пиаже, начинает играть прогрессивную роль в развитии ума лишь на тех этапах, когда складываются отношения кооперации, споры и дискуссии между детьми-ровесниками. Такой перелом в развитии наступает около 7–8 лет. До этого возраста в развитии ребенка ведущую роль играют его отношения со взрослыми, которые, как подчеркивает Ж. Пиаже, строятся преимущественно на основе одностороннего уважения и авторитета взрослого.

По мысли Пиаже, «...на дооперациональных стадиях структуры, свойственные зарождающемуся мышлению, исключают формирование общественных отношений сотрудничества, которые могли бы повлечь за собой конституирование логики. Перемечающийся внутри пространства между деформирующим эгоцентризмом и пассивным принятием интеллектуального принуждения, ребенок еще не является объектом социализации интеллекта, способным глубоко изменить механизм этого процесса.

Поэтому именно на уровне формирования конкретных операций встает во всей остроте проблема соотношения влияния социального обмена и индивидуальных структур на развитие мышления» (выделено мной. — В.Р.) [25, р. 173.].

Раскрывая содержание процесса социализации, Пиаже указывает на то обстоятельство, что в процессе взаимодействий со взрослыми и сверстниками у детей в возрасте 7–8 лет возникает *социокогнитивный конфликт*, когда точка зрения других становится значи-

мой и должна учитываться при выполнении собственных действий. Точка зрения другого соотносится с собственной позицией, учитывается и включается в процесс построения действия, закрепляется в складывающейся схеме действия, становится условием развития формирующихся группировок (рис. 5).

Вместе с тем в теории Ж. Пиаже изоморфизм операциональных структур и структур кооперации рассматривается как следствие более общего закона развития группировок. Ибо каждая внутренняя для индивида группировка, по мысли Пиаже, есть система операций, осуществленных совместно, т. е. в собственном смысле кооперация. Такая форма равновесия не есть результат одиночного интеллектуального мышления, не есть социальный продукт. Согласно Пиаже, внутренняя операциональная деятельность и внешняя кооперация являются лишь двумя дополнительными аспектами одной и той же совокупности и равновесие одного зависит от равновесия другого.

Интеллектуальное развитие в контексте социальных взаимодействий в теории Пиаже

Анализ позволяет сформулировать принципы развития интеллекта в теории Ж. Пиаже, обозначив при этом особую роль социальных взаимодействий в данном процессе. Так, согласно Ж. Пиаже:

1) основой интеллектуального развития человека (развития мышления) выступает качественное изменение форм опыта, базирующегося на выполнении собственных действий;

2) средством выполнения индивидуальных действий в условиях $S \leftrightarrow O$ взаимодействий являются формирующиеся конструкции («знания» об объекте и подчиненные им структуры действия);

3) инварианты действия (отрефлексированный опыт) оформляются в схемы действия (схема действия — это структура на определенном уровне умственного развития, умственная система или целостность, принципы активности которой отличны от принципов активности частей);

4) кооперация (сотрудничество) позволяет осуществить правильную передачу какого-либо понятия, начиная с уровня конкретных операций. Условием такой передачи выступает социокогнитивный конфликт — новый тип взаимоотношений субъектов, сменяющих отношения престижа и авторитета, характеризующие дооперациональный уровень развития интеллекта;

5) социализация индивидуального интеллекта (переход от индивидуально-субъективного к социальному) — основное направление интеллектуального развития. Социализация невозможна без кооперации и сотрудничества, без включения индивидуумов в действия разных сообществ.

Условно схема социализации индивидуального интеллекта, как она представлена в теории Пиаже, приведена на рис. 6.

Примечательно, что исследования последних лет, выполненные в рамках научной школы Пиаже, проблематизируют точку зрения швейцарского ученого об изоморфизме операциональных структур и структур кооперации. Так, в последнее время в работах исследователей этой научной школы все более отчетливо звучит вопрос о том, не происходит ли социальное взаимодействие от некой формы содействия, которая предшествовала бы кооперации и оказывала влияние на развитие мышления, и не является ли оно («со-действие») источником одновременно социального и когнитивного развития, определяющим условием которого оно могло бы быть?

Признание этого положения означало бы, что социальное окружение действует на развитие ребенка с

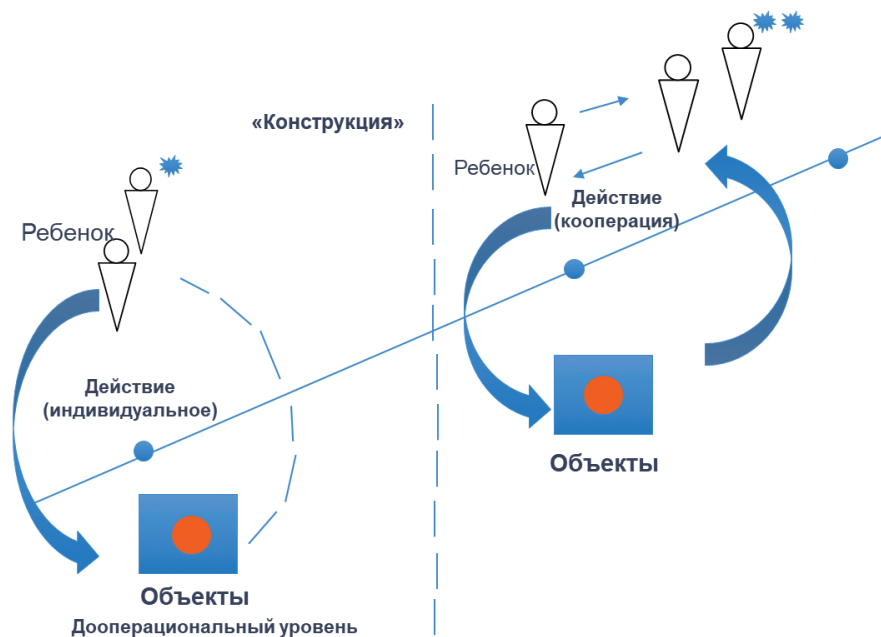


Рис. 5. Социокогнитивный конфликт как механизм развития индивидуального интеллекта в условиях кооперации (в теории Ж. Пиаже)

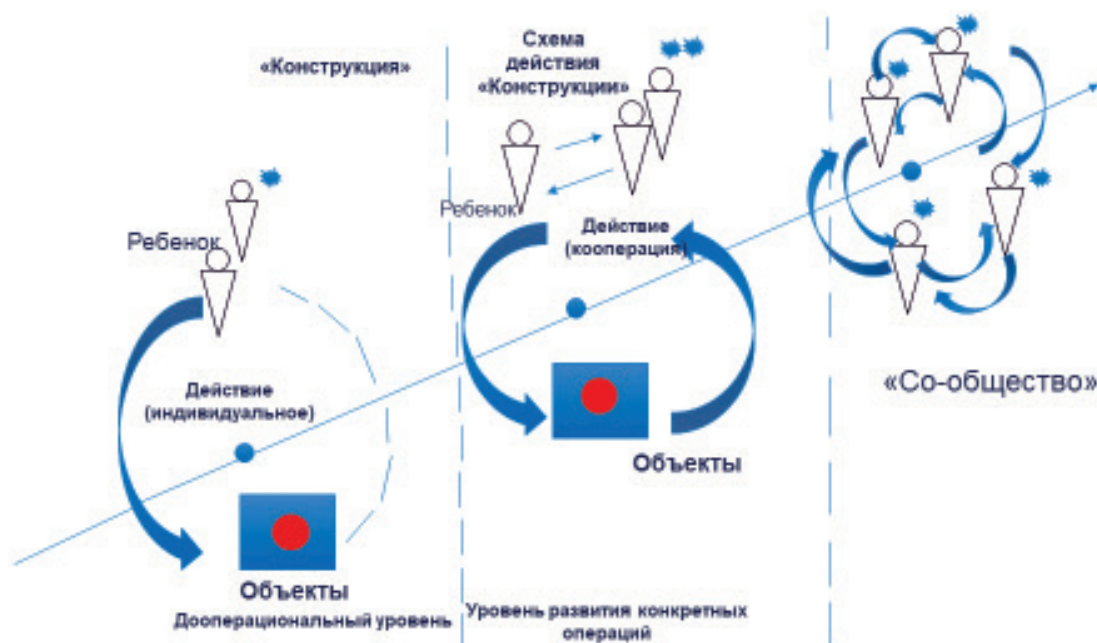


Рис. 6. Социализация индивидуального интеллекта (в теории Пиаже)

момента рождения. Более того, данные последних лет позволяют исследователям все с большей степенью ответственности говорить о том, что социальный фактор играет ведущую роль в появлении способности ребенка действовать осознанно, выделять коммуникативные действия как особые формы социальных взаимодействий.

Так, данные ряда исследований коммуникативных взаимодействий в раннем возрасте свидетельствуют о том, что «...подобно тому, как визуальное знакомство ребенка с деталями окружения возникает внутри врожденных ориентировочных движений, улыбка проявляет себя как специфический элемент его врожденной коммуникативной активности. Матери чувствительны к совокупности коммуникативных действий ребенка, а не к одной улыбке: но даже когда ребенок не может сделать улыбку узнаваемой, его мать умеет видеть его общительность» [29, с. 452]. Такого типа положения все чаще можно увидеть в работах последователей научной школы Ж. Пиаже [27; 29–30].

Роль социальных взаимодействий в развитии детского мышления в научной школе Л.С. Выготского. Закон развития высших психических функций

Очевидно, однако, что вопрос о двуплановости (изоморфизме) интеллектуальных структур и структур кооперации будет оставаться открытым, если принципиально не пересмотреть сам подход к проблеме развития. Основания такого подхода заложены в научной школе Л.С. Выготского.

Как известно, ученый рассматривал социальные взаимодействия и социальные отношения как исходное основание (источник) развития. «За всеми высшими функциями и их отношениями, — писал Л.С. Выготский, — стоят генетически социальные

отношения, реальные отношения, homo duplex (человек двойной — лат.). Отсюда принцип и метод персонификации в исследовании культурного развития, то есть разделение функций между людьми, персонификации функций. Например, произвольное внимание: один овладевает, другой владеет. Разделение снова надвое того, что слито в одном, экспериментальное развертывание высшего процесса (произвольного внимания) в маленькую драму» (выделено мной. — В. Р.) [5, с. 1023].

Этот вывод был сделан Л.С. Выготским на основании результатов широко известных опытов с детьми на овладение вниманием (рис. 7). Перед ребенком взрослый ставил две чашечки, накрытые крышечками. В одну из них взрослый помещал (прятал) орех. Крышечки были выкрашены в разный цвет (темно-серый или светло-серый). Крышечка более темного цвета накрывала именно ту чашечку, где в данный момент находился орех. В зависимости от места расположения ореха соотношение цветов на крышечках изменялось. Замысел взрослого состоял в том, чтобы обратить внимание ребенка на соответствие места расположения объекта (ореха) и соответствующего знака (светло-серый/темно-серый). Вниманием взрослого, представленным через соотношение предметных и знаковых структур, должен был овладеть сам ребенок. Это достигалось за счет опосредствования предметных и знаковых структур на основе разворачивающихся взаимодействий и взаимоотношений взрослого и ребенка.

Процесс овладения функцией как первоначально распределенной между участниками социальной ситуацией Л.С. Выготский сформулировал в общем виде как известный закон развития высших психических функций, согласно которому «...всякая функция в культурном развитии ребенка появляется дважды, в двух планах, сперва социальном, потом — психоло-

гическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая» [2, с. 145].

Идея овладения функцией как первоначально разделенной между взрослым и ребенком наиболее развернуто реализована на основе разработанного Л.С. Выготским и Л.С. Сахаровым метода двойной стимуляции, являющегося прототипом созданного Л.С. Выготским генетико-моделирующего подхода к исследованию развития. Конкретная методика позволяла изучать в экспериментальных условиях процесс образования понятий как процесс приобретения бессмысленным словом значения, превращения слова в символ, в представителя предмета или группы сходных между собой предметов [см.: 3–4 и др.].

Для Л.С. Выготского важно было показать, что образование понятия или приобретение словом значения является результатом сложной активной совместной деятельности взрослого и ребенка (оперирование словом или знаком), в которой участвуют все основные интеллектуальные функции в своеобразном сочетании. Индивидуальное сознание является при этом продуктом интериоризации этой деятельности.

«Переход [от интерпсихических функций к интрапсихическим, т. е. от форм социальной коллективной деятельности ребенка к его индивидуальным функциям. — В.Р.] является общим законом... для развития всех высших психических функций, которые возникают первоначально как формы деятельности в сотрудничестве и лишь затем переносятся ребенком в сферу своих психологических форм деятельности.

«Не постепенная социализация, вносимая в ребенка извне, но постепенная индивидуализация, возникающая на основе внутренней социальности ребенка, является главным трактом детского развития» (выделено мной. — В. Р.) [1, с. 343–344].

Обучение и развитие в контексте социальных взаимодействий: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский

Этапы возникновения индивидуального сознания из форм коллективно-социальной деятельности, на которые указывал Л.С. Выготский, точно описаны В.В. Давыдовым (рис. 8). Индивидуализация сознания, в интерпретации В.В. Давыдова, является культурно значимым результатом овладения изначально коллективно-социальных форм деятельности. При этом знаки и символы выступают в качестве необходимых культурных средств организации индивидуального сознания человека.

Анализируя подход Л.С. Выготского о роли социальных взаимодействий в развитии человека, В.В. Давыдов обозначил шесть основных проблем, которые поставлены в научной школе Л.С. Выготского и разработка которых позволит глубже понять природу развития высших психических функций [8].

Так, согласно В. В. Давыдову:

1) основой психического развития человека выступает *качественное изменение социальной ситуации* или, говоря терминами А.А. Леонтьева, *изменение деятельности человека*;

2) всеобщими моментами психического развития человека служат его обучение и воспитание, поскольку, согласно Л.С. Выготскому «обучение тогда ценно, когда идет впереди развития»;

3) исходной формой деятельности является развернутое ее выполнение человеком во внешнем, социальном или коллективном, плане;

4) психологические новообразования, возникающие у человека, производны от интериоризации исходной формы его деятельности;

5) существенную роль в процессе интериоризации играют различные знаковые и символистические системы;

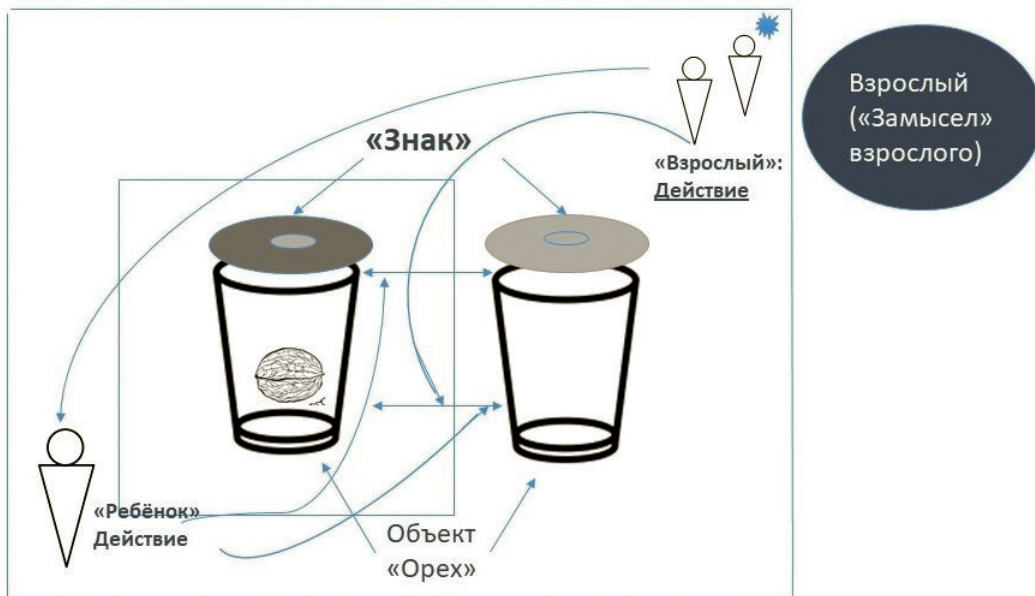


Рис. 7. Схема овладения вниманием в ситуации взаимодействия «ребенок—взрослый» в опытах Л.С. Выготского

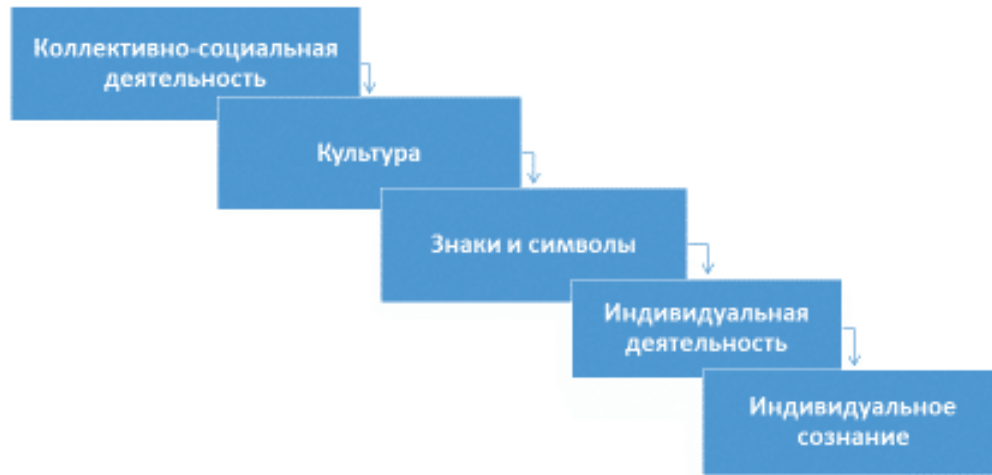


Рис. 8. Этапы возникновения индивидуального сознания из форм коллективно-социальной деятельности (по В.В. Давыдову)

6) важное значение в деятельности и сознании человека имеют его интеллект и эмоции, находящиеся во внутреннем единстве.

Социально-генетический метод исследования развития в обучении

Положения, которые составляют основу культурно-исторической научной школы Л.С. Выготского и обозначены В.В. Давыдовым, позволяют по-новому взглянуть на исследование механизмов развития мышления, связать эти механизмы с качественными изменениями социальной ситуации, обусловленными развитием форм коллективно-совместной деятельности. При проектировании такого типа ситуаций важно учитывать следующее.

1. Нельзя ограничиваться исследованием социальных взаимодействий и процесса освоения понятий как параллельных процессов.

2. Метод экспериментального исследования процесса образования понятий должен быть *социально-генетическим* (сравни с «генетико-моделирующим методом» Л.С. Выготского). Основание данного метода составляет принцип опосредования предметных структур и структур совместной деятельности: предметное содержание объекта, определяющее содержание осваиваемых понятий, опосредовано способами взаимодействия участников социальной ситуации.

3. Организация взаимодействий взрослого и детей, самих детей является необходимым условием выполнения совместных действий, поскольку именно взаимодействия и взаимоотношения самих участников определяют понимание ими связи между различными действиями с объектом, свойствами его структуры и соответствующими понятиями.

4. Способ совместных действий, соответствующий системе осваиваемых понятий, характеризует основную дидактическую единицу, определяющую требования к организации социальной ситуации.

5. Необходимо специально исследовать и проектировать социальные ситуации, основанные на опос-

редовании предметного содержания объекта способами взаимодействия ее участников, анализировать возникающие в этих условиях детско-взрослые общности и совместные формы деятельности, рассматривая их в качестве исходных форм происхождения и развития эмоционально-смысловых и знаково-смысловых структур, определяющих процессы овладения системой понятий.

Отметим, что социально-генетический метод в своей основе опирается на теорию В.В. Давыдова [7]. Он отвечает сформулированным нами требованиям, согласно которым взаимоотношения и взаимодействия участников социальной ситуации определяют условия для развития детско-взрослых общностей и соответствующих форм совместной деятельности [21; 28]. Многочисленные исследования, выполненные в соответствии с этим методом, представлены в системе методик, благодаря которым были получены новые данные о влиянии социальных взаимодействий взрослого и детей, самих детей на развитие детского мышления, доказано влияние взаимоотношений на успешность обучения [см.: 6; 19; 20; 24 и др.]. Было, в частности, установлено, что возникающие детско-взрослые общности характеризуют:

- распределение начальных действий и операций (определяется группой преобразований, обеспечивающих поиск участниками общего способа построения изучаемого объекта);
- обмен способами действия (определяется необходимостью включения индивидуальных действий в новые способы взаимодействия);
- коммуникация, без которой невозможны распределение, обмен действиями и понимание участниками ограничений выполняемых ими действий и благодаря которой происходит планирование участниками адекватных задач условий протекания деятельности и поиск совместных способов действия;
- взаимопонимание, которое обусловлено необходимостью включения индивидуальных способов действия участников в совместную деятельность (позволяет установить соотношение возможностей собственного действия и действий других участников деятельности);

• рефлексия, на основе которой устанавливается отношение участника к собственному действию (ограничения и возможности), определяются границы преобразования этого действия, инициируется (моделируется) поиск новых форм взаимодействия и сотрудничества.

Более того, результаты последних исследований, полученные путем применения разработанного метода, подтвердили тот факт, что взаимосвязь *коммуникации, взаимопонимания и способов взаимодействия* может рассматриваться как интегральный показатель включения детей в совместный способ решения задач и, соответственно, как содержательная характеристика возникающей общности, определяющей новую рамку возможностей развития у детей высших психических функций [22; 28]. Своеобразие четырех типов детско-взрослых общностей, выявленных в процессе анализа результатов исследования, в общем виде отражает таблица.

Анализ представленных нами данных позволяет сделать вывод о том, что главное отличие общности, означающей, что дети включаются в процесс совместного решения задач, от других возможных форм объединения участников заключается в их ориентации на сам способ взаимодействия. Особенности такой ориентации проявляются у детей в адресном поиске совместного способа решения: в оценке ограничения *собственного и другого* действия, во взаимном проговаривании и условном

изображении (обозначении) сценариев возможных взаимодействий, которые могут быть эффективными для решения задач, и в последующем моделировании (проигрывании) таких взаимодействий.

Полученные данные лишней раз подтверждают положение о том, что социальные взаимодействия определяют механизм разделения функций, с одной стороны, и способ овладения ими — с другой. Это означает, что социальные взаимодействия и социальные взаимоотношения участников, которые первоначально служат в качестве необходимых условий для социальной реализации процессов мышления и коммуникации, начинают позднее выполнять роль когнитивной функции саморегуляции и умственного представления той или иной информации. Эти взаимодействия активизируют еще неразвитые когнитивные функции, что позволяет детям действовать на более высоком когнитивном уровне.

На рис. 9 показана схема социальных взаимодействий взрослого и ребенка, способствующих возникновению особого эмоционально-смыслового конфликта участников, определяющего изменение социальной ситуации за счет появления новых мотивов и целей деятельности. Такой тип взаимодействий указывает на принципиально иные условия происхождения мысли, чем социокогнитивный конфликт, описанный в теории Ж. Пиаже, а также на изначально социальную природу развития высших психических функций.

Т а б л и ц а

Типы детских общностей, возникающих в условиях совместного решения учебных задач (на примере решения класса задач на равенство моментов сил)

Тип общности (способы взаимодействия)	Процессы коммуникации и взаимопонимания, характеризующие совместный поиск способа решения задачи
1. <i>До-кооперативный</i> Взаимодействие между участниками отсутствует. Дети не включаются в совместный поиск способа решения задачи	Процессы коммуникации и обмена действиями, направленные на поиск совместного способа решения задачи, не возникают. Взаимопонимание отсутствует
2. <i>Псевдокооперативный</i> Взаимодействие между участниками подменяется действием одного из участников. В ряде случаев задача решается одним из участников (индивидуально)	Возникающая между участниками коммуникация не затрагивает содержания задачи. Понимание возможностей действия другого участника и обмен действиями, которые определяют поиск совместного способа решения, отсутствуют
3. <i>Кооперативный (организационный)</i> Возникающее совместное действие опирается на взаимодействие участников, основанное на простой кооперации выполняемых операций. Дети выполняют поиск решения задачи в опоре на возможности индивидуальных действий без анализа самого способа взаимодействия. Задача решается	Взаимопонимание участниками возможностей индивидуальных действий и обмен действиями обусловлены поиском совместного способа решения задачи. При этом коммуникация не ориентирована на поиск совместного способа решения. Анализ способа взаимодействия не становится целью совместного действия. Для участников важно решить задачу, а не понять, как организовать взаимодействие для правильного решения
4. <i>Метакооперативный (рефлексивно-аналитический)</i> Предметом специального анализа участников является сам способ взаимодействия, за счет чего становится возможным его преобразование и правильное решение задач. На основе включения индивидуальных действий в совместное действие и обмена действиями решается задача	Коммуникация направлена на обсуждение возможностей включения индивидуальных действий в совместное действие. Поиск правильного решения задачи трансформируется для участников в задачу взаимодействия и определения совместного способа решения. Взаимопонимание опосредовано поиском способа взаимодействия, опирающимся на понимание возможностей индивидуальных действий в совместном действии. Включение индивидуальных действий в совместное действие становится основной целью взаимодействия. Создаются предпосылки для новых взаимоотношений, а в итоге — для возникновения новой по целям и задачам социальной ситуации



Рис. 9. Эмоционально-смысловой конфликт как механизм изменения социальной ситуации

Полученные нами данные позволяют обсуждать вопрос об источниках развития, опирающихся на эмоционально-смысловой конфликт. Прежде всего есть основания полагать, что возникающее в условиях социальных взаимодействий изменение предмета задачи создает предпосылки и для изменения предмета действия. Такое изменение связано с появлением принципиально новой для детей задачи на поиск самого способа действия. Необходимость ее решения запускает новую мотивацию, побуждающую детей к организации совместных действий и к совместному поиску решения. Следуя этой мотивации, участники обсуждают возникающие ограничения и проектируют необходимые обмены, укрепляя коммуникацию и моделируя способы возможных взаимодействий.

В этих условиях формируется общее для участников *эмоционально-смысловое поле, основанное на переживании участниками новых возможностей и понимании смыслов выполняемых ими действий*. Роль возникающих переживаний в развитии деятельности, как известно, специально отмечал А.Н. Леонтьев, который писал: «Эти формы переживания суть формы отражения отношения субъекта к мотиву <...> Это осознаваемое отношение предмета действия к его мотиву и есть смысл действия; форма переживания (сознания) смысла действия есть сознание его цели... Изменение смысла действия есть всегда изменение его мотивации» [9, с. 48–49]. Наши исследования показали, что деятельность в социальных ситуациях, созданных на базе эмоционально-смыслового конфликта, разворачивается за счет новых смыслов и отношений к выполнению собственных действий и действий других участников через переживание этих смыслов, их понимание и взаимопонимание. При появлении новой мотивации для самого ребенка возникают другие возможности, а следовательно, и иные границы для индивидуальных действий, благодаря

чему дети стремятся планировать сценарии решения задач, содержательно договариваться между собой о реальных взаимодействиях и проектировать новые способы совместной работы.

Полученные данные позволяют рассматривать роль социальных взаимодействий и социальных взаимоотношений в развитии детей в обучении, обсуждать проблему проектирования образовательного пространства как пространства развивающихся детско-взрослых общностей, а по существу, по-новому определять требования к современной школе [см., например: 23].

Школа, которая должна учить мыслить: школа Выготского ∞ школа Пиаже

В целом, анализ проблемы обучения и развития в контексте социальных взаимодействий, представленный в двух крупных научных теориях Л.С. Выготского и Ж.Пиаже, позволяет в самом общем виде обсуждать вопрос современной школы как школы развития. Поводом для такой дискуссии являются приведенные здесь взгляды двух выдающихся ученых на источники и механизмы развития человека, в частности представление о том, что действия с объектами и социальные взаимодействия связаны между собой, а эффективная передача знаний и понятий опосредована формами совместно-коллективной деятельности. При этом правомерно говорить как о сходстве, так и о различии соответствующих подходов. Школе действия и пространства освоения различных форм опыта Ж. Пиаже альтернативна в известной степени школа Л.С. Выготского, основанная на развивающихся формах детско-взрослых общностей и деятельности. В общем виде такое различие отражают приведенные далее перечни характеристик двух школ.

1. Школа, которая «учит мыслить» (основные определения к проекту «Школа Пиаже»).

• Школа действия (пространство для активных преобразований и конструирования).

• Школа освоения различных форм опыта (упражнение — физический опыт — логико-математический опыт).

• Школа развития интеллекта (форм мыслительной деятельности), обеспечивающая процесс децентрации детской мысли и формирование интеллектуальных структур (схемы/модели/группировки).

• Школа сотрудничества, опирающегося на ролевой обмен, кооперацию и взаимодействие при решении проблем и задач (начиная с уровня конкретных операций).

2. Школа, которая «учит мыслить» (основные определения к проекту «Школа Выготского»).

• Школа, основанная на развивающихся формах детско-взрослых общностей и деятельности.

• Школа реализации возрастных возможностей и развития мотивации («школа возрастов»).

• Школа, опирающаяся на современные (культурные) средства организации общения и деятельности (предметно-содержательная среда, «умная цифровая среда» и др.).

• Школа развития способностей:

— к взаимодействию и сотрудничеству;

— общению (коммуникации) и пониманию (взаимопониманию).

• Школа, обеспечивающая развитие рефлексивных форм сознания (от социально-коллективного к индивидуальному через формирование знаково-смысловых контекстов).

Представленные в самом общем виде требования к моделям двух типов школ, основанные на научных положениях двух ведущих теорий развития человека, следует учитывать при проектировании современных образовательных пространств и создании эффективных средств организации совместной деятельности детей и взрослых, способствующих развитию детей в обучении.

Литература

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1956. 520 с.

2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. С.68.

3. Выготский Л.С., Сахаров Л.С. Исследования образования понятий: методика двойной симуляции // Хрестоматия по общей психологии: психология мышления: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по специальности «Психология» / Ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухов. М.: Изд-во Московск. ун-та, 1981. С. 194–204.

4. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд. М.: Лабиринт, 1999. С. 83–131.

5. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Эксмо-Пресс; Смысл, 2005. 1136 с.

6. Громыко Ю.В. Роль взаимопонимания при решении учебных задач в совместной деятельности: дис. ... канд. психол. наук / Ю.В. Громыко. М., 1985. 168 с.

7. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Пед. об-во России, 2000. 480 с.

8. Давыдов В.В. Доклад на Международной конференции «Культурно-исторический подход: развитие гуманитарных наук и образование» (сокращенная стенограмма выступления). М.: Эпсефимент, 1998. С. 30–35.

9. Леонтьев А.Н. Философия психологии: из научного наследия / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М.: Изд-во Московск. ун-та, 1994. 287 с.

10. Обухова Л.С. Концепция Жана Пиаже: за и против. М.: Изд-во МГУ, 1981 191 с.

11. Обухова Л.Ф. Еще раз об эгоцентризме // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: сб. ст. / Сост. и общ. ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской. М.: Гардарики, 2001. С. 94–105.

12. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М.: Педагогика, 1991. 248 с.

13. Перре-Клермон А.-Н. Влияние идей Л.С. Выготского и Ж. Пиаже на современные исследования проблем развития // Научная школа Л.С. Выготского: традиции и

References

1. Vygotskii L.S. Izbrannye psikhologicheskie issledovaniya. Moscow: Publ. Akademii ped. nauk RSFSR, 1956. 520 p. (In Russ.).

2. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii. Sobr. soch.: v 6 t. T. 3: Problemy razvitiya psikhiki. Moscow: Pedagogika, 1983. 68 p. (In Russ.).

3. Vygotskii L.S., Sakharov L.S. Issledovaniya obrazovaniya ponyatii: metodika dvoinei simulyatsii. *Khrestomatiya po obshchei psikhologii: psikhologiya myshleniya: ucheb. posobie dlya stud. vuzov, obuchayushchikhsya po spetsial'nosti «Psikhologiya»*. Yu.B. Gippenreiter (eds.). Moscow: Publ. Moskovsk. un-ta, 1981. C. 194–204. (In Russ.).

4. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech'. 5-e izd. Moscow: Labirint, 1999, pp. 83–131. (In Russ.).

5. Vygotskii L.S. Psikhologiya razvitiya cheloveka. Moscow: Eksmo-Press; Smysl, 2005. 1136 p. (In Russ.).

6. Gromyko Yu.V. Rol' vzaimoponimaniya pri reshenii uchebnykh zadach v sovместnoi deyatel'nosti: dis. ... kand. psikhol. nauk. Moscow, 1985. 168 p. (In Russ.).

7. Davydov V.V. Vidy obobshcheniya v obuchenii: Logiko-psikhologicheskie problemy postroeniya uchebnykh predmetov. Moscow: Ped. ob-vo Rossii, 2000. 480 p. (In Russ.).

8. Davydov V.V. Doklad na Mezhdunarodnoi konferentsii «Kul'turno-istoricheskii podkhod: razvitie gumanitarnykh nauk i obrazovanie» (sokrashchennaya stenogramma vystupleniya). Moscow: Epsefiment, 1998, pp. 30–35. (In Russ.).

9. Leont'ev A.N. Filosofiya psikhologii: iz nauchnogo naslediya. Leont'ev D.A. (eds.). Moscow: Publ. Moskovsk. un-ta, 1994. 287 p. (In Russ.).

10. Obukhova L.S. Kontseptsiya Zhana Piazhe: za i protiv. Moscow: Publ. MGU, 1981. 191 p. (In Russ.).

11. Obukhova L.F. Eshche raz ob egotsentrizme. In Obukhova G.V. (eds.), *Zhan Piazhe: teoriya, eksperimenty, diskussii: sb. st.* Moscow: Gardariki, 2001, pp. 94–105. (In Russ.).

12. Perre-Klermon A.-N. Rol' sotsial'nykh vzaimodeistvii v razvitii intellekta detei. Moscow: Pedagogika, 1991. 248 p. (In Russ.).

13. Perre-Klermon A.-N. Vliyanie idei L.S. Vygotskogo i Zh. Piazhe na sovremennye issledovaniya problem razvitiya. *Nauchnaya shkola L.S. Vygotskogo: traditsii i innovatsii:*

- инновации: материалы междунар. симпозиума, 27–28 июня 2016 г., [Московск. гос. психол.-пед. ун-т], Москва / Ред. В.К. Зарецкий [и др.]. М.: БукиВеди, 2016. С. 44–51.
14. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 528 с.
15. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта // *Ж. Пиаже.* Избр. психол. тр. М.: Просвещение, 1969. С. 55–231.
16. *Пиаже Ж.* Роль действия в формировании мышления // *Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: сб. ст. / Сост. и общ. ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской.* М.: Гардарики, 2001. С. 199–224.
17. *Пиаже Ж.* О природе креативности // *Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: сб. ст. / сост. и общ. ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской.* М.: Гардарики, 2001. С. 243–252.
18. *Рубцов В.В.* Роль кооперации в развитии интеллекта детей // *Вопр. психологии.* 1980. № 4. С. 79–89.
19. *Рубцов В.В., Агеев В.В., Давыдов В.В.* Опробование как механизм построения совместных действий // *Психологический журнал.* 1985. № 4. С. 120–129.
20. *Рубцов В.В., Мульдаров В.К.* Метод нормативной диагностики учебно-познавательных действий у школьников // *Вопр. психологии.* 1987. № 5. С. 147–153.
21. *Рубцов В.В.* Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.
22. *Рубцов В.В.* Социогенез совместного действия: взаимопонимание людей как условие понимания вещей: интервью (беседу вел В.Т. Кудрявцев) // *Культурно-историческая психология.* 2018. Том 14. № 4. С. 106–121.
23. *Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружанов В.А.* Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // *Психологическая наука и образование.* 1996. Том 1. № 4. — С. 79–93.
24. *Martin Laura M.W.* Children's problem-solving as inter-individual outcome: Ph. D, Diss. / *Laura M.W. Martin.* San Diego: University of California, 1983. 164 p.
25. *Piaget J.* La psychologie de Intelligence. Paris: A. Colin [Armand Colin], 1947. 212 p.
26. *Piaget J.* Etudes sociologiques. Droz: Geneve, 1965. 202 p.
27. *Rubin K.H.* The relationship between spatial and communicative egocentrism in children and young and old adults // *The Journal of Genetic Psychology.* 1974. Vol. 125. P. 295–301.
28. *Rubtsov V. V.* Organization and development of joint actions among children in the learning process. New York: Nova Science Publishers, 1994. 144 p.
29. *Trevarthen C., Hubley P., Sheeran L.* Les activites innees du nourisson // *La Recherche.* 1975. Vol. 56. P. 447–458.
30. *Turnure C.* Cognitive development and role-taking ability in boys and girls from 7 to 12 // *Developmental Psychology.* 1975. Vol. 11(2). P. 202–209.
- materiyaly mezhdunar. Simpoziuma (Moscow, 27–28 iyunya 2016 g.).* Moskva: BukiVedi, 2016, pp. 44–51. (In Russ.).
14. *Piazhe Zh.* Rech' i myshlenie rebenka. Moscow: Pedagogika-Press, 1994. 528 s. (In Russ.).
15. *Piazhe Zh.* Psikhologiya intellekta. *Zh. Piazhe. Izbr. psikhol. tr.* Moscow: Prosveshchenie, 1969, pp. 55–231. (In Russ.).
16. *Piazhe Zh.* Rol' deistviya v formirovani myshleniya. In *Obukhova L.F. (eds.), Zhan Piazhe: teoriya, eksperimenty, diskussii: sb. st.* Moscow: Gardariki, 2001, pp. 199–224. (In Russ.).
17. *Piazhe Zh.* O prirode kreativnosti. In *Obukhova L.F. (eds.), Zhan Piazhe: teoriya, eksperimenty, diskussii: sb. st.* Moscow: G Gardariki, 2001, pp. 243–252. (In Russ.).
18. *Rubtsov V.V.* Rol' kooperatsii v razvitii intellekta detei. *Vopr. Psikhologii,* 1980, no. 4, pp. 79–89. (In Russ.).
19. *Rubtsov V.V., Ageev V.V., Davydov V.V.* Oprobovanie kak mekhanizm postroeniya sovmestnykh deistvii. *Psikhologicheskii zhurnal,* 1985, no. 4, pp. 120–129. (In Russ.).
20. *Rubtsov V.V., Mul'darov V.K.* Metod normativnoi diagnostiki uchebno-poznavatel'nykh deistvii u shkol'nikov. *Vopr. psikhologii,* 1987, no. 5, pp. 147–153. (In Russ.).
21. *Rubtsov V.V.* Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatel'nostnyi podkhod. Moscow: MGPPU, 2008. 416 p. (In Russ.).
22. *Rubtsov V.V.* Sotsiogenez sovmestnogo deistviya: vzaimoponimanie lyudei kak uslovie ponimaniya veshchei: interv'y (besedu vel V.T. Kudryavtsev). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya,* 2018. Tom 14, no. 4, pp. 106–121. (In Russ.).
23. *Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A.* Kul'turno-istoricheskii tip shkoly (proekt razrabotki). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie,* 1996. Tom 1, no. 4, pp. 79–93. (In Russ.).
24. *Martin Laura M.W.* Children's problem-solving as inter-individual outcome: Ph. D, Diss. San Diego: University of California, 1983. 164 p.
25. *Piaget J.* La psychologie de Intelligence. Paris: A. Colin [Armand Colin], 1947. 212 p.
26. *Piaget J.* Etudes sociologiques. Droz: Geneve, 1965. 202 p.
27. *Rubin K.H.* The relationship between spatial and communicative egocentrism in children and young and old adults. *The Journal of Genetic Psychology,* 1974. Vol. 125, pp. 295–301.
28. *Rubtsov V. V.* Organization and development of joint actions among children in the learning process. New York: Nova Science Publishers, 1994. 144 p.
29. *Trevarthen S., Hubley P., Sheeran L.* Les activites innees du nourisson. *La Recherche,* 1975. Vol. 56, pp. 447–458.
30. *Turnure S.* Cognitive development and role-taking ability in boys and girls from 7 to 12. *Developmental Psychology,* 1975. Vol. 11(2), pp. 202–209.

Информация об авторах

Рубцов Виталий Владимирович, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», президент, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); президент, Федерация психологов образования России, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Information about the authors

Vitaliy V. Rubtsov, Doctor of Psychology, Academician of the Russian Academy of Education, Professor, Head of the UNESCO Chair “Cultural and Historical Psychology of Childhood”, President of the Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Получена 20.09.2023

Принята в печать 20.03.2024

Received 20.09.2023

Accepted 20.03.2024