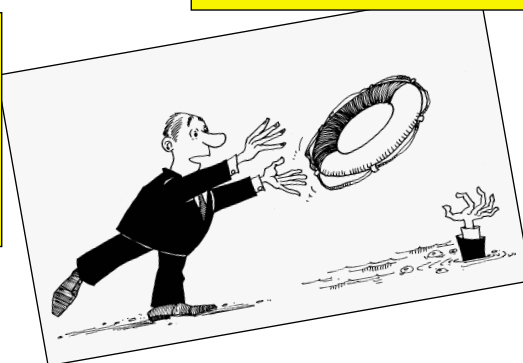


**Психология
коллективной деятельности в учении**

А.А. Леонтьев



В статье, опубликованной в № 1 нашего журнала за 2001 год («Что такое деятельностный подход в образовании?»), мы писали, в частности, о том, что неотъемлемой частью деятельностного подхода является идея интериоризации – движения «снаружи» «внутрь». Чтобы научить ученика внутренним, теоретическим действиям, чтобы у него сформировались полноценные навыки, наконец, – и это главное – чтобы его учебная деятельность была самостоятельной и творческой, надо идти от внешних, практических, материальных действий. Это положение было выдвинуто выдающимся российским психологом Петром Яковлевичем Гальпериным и вошло в разработанную им теорию поэтапного формирования умственных действий (известную также под названием «теории управления усвоением»).

Но интериоризация – это не просто движение снаружи внутрь. Об этом замечательно писал великий учитель Гальперина – Лев Семенович Выготский.

В основе его теории лежит идея того, что деятельность человека по самой сути своей и по своему происхождению есть не активность изолированного индивида, а явление социальное, общественное. Речь идет не только о непосредственно коллективной деятельности, например производственной. Как писал Карл Маркс, «даже и тогда, когда я занимаюсь научной и т.п. деятельностью, даже и тогда я занят общественной деятельностью, потому что я действую как человек. Мне не только дан, в качестве общественного продукта, материал для моей деятельности – даже и сам язык, на котором работает мыслитель, – но и мое собственное бытие – есть общест-

венная деятельность. ...Мое всеобщее сознание есть лишь теоретическая форма того, живой формой чего является реальная коллективность» [1].

Сознание маленького ребенка рождается из его деятельности. Не индивидуальной, а совместной со взрослыми: чтобы научить ребенка самостоятельно есть ложкой кашу, надо сначала буквально водить его рукой. (Есть и другой способ – подражание: но он малоэффективен – мы не позавидуем матери, которой после попытки идти этим путем придется убирать комнату.) У обычного, нормального ребенка эта прямая зависимость развития его психики от совместной деятельности не так заметна; но она совершенно очевидна, так сказать, доступна невооруженному глазу, у слепоглухих детей.

Развитие деятельности, сознания, самой личности ребенка предполагает интериоризацию его совместной (со взрослым или с другим ребенком) деятельности. Как писал другой ученик Выготского, известный нам по образовательной системе Эльконина–Давыдова – Даниил Борисович Эльконин, «предметное действие есть единица, в которой в нерасчленном единстве представлены социальное и операционно-техническая сторона; задача, всегда социально мотивированная, а также предметы и способы действия с ними» [2].

Общее положение, которое отстаивал Выготский, формулируется им так: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах – сперва социальном, затем психологическом; спер-

ва как форма сотрудничества между людьми, как категория коллективная, интерпсихическая, затем как средство индивидуального поведения, как категория интрапсихическая... Таким образом, структуры высших психических функций представляют собой слепки коллективных социальных отношений между людьми. Эти структуры суть не что иное, как перенесенное в личность внутреннее отношение социального порядка, составляющее основу социальной структуры человеческой личности. Природа личности социальна» [3, с. 223].

Это положение у Выготского связано с его мыслями о психическом развитии ребенка в процессе учения. Он рассуждал так. Ребенок определенного возраста и уровня развития (как писал Выготский, определенного «умственного возраста») вступает в специфические отношения с окружающей его действительностью, прежде всего социальной: они обобщаются Выготским в понятие «социальная ситуация развития», и она-то, эта ситуация, и есть «основной источник развития». Если поставить перед ребенком данного умственного возраста какую-то познавательную задачу, то, может быть, он способен решить ее самостоятельно. В образовательной практике мы обычно учитываем и контролируем только такое решение. Но ведь может быть и так, что ребенок для решения задачи нуждается в «подсказке» – наводящем вопросе, указании на способ решения и т.д. И есть круг задач, которые он пока не может выполнить самостоятельно, но которые он может решить «под руководством или в сотрудничестве» [3, с. 263]. Но ведь «то, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно...» [3, с. 264].

Все то, что ребенок сегодня может выполнять только в сотрудничестве, а завтра будет способен выполнять самостоятельно, Выготский назвал «**зоной ближайшего развития**». Эту «зону» создает обучение, которое,

по Выготскому, должно «забегать вперед развитию». Оно (обучение) «приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития. Сейчас для ребенка эти процессы возможны только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но, проделывая внутренний ход развития, они становятся внутренним достоянием самого ребенка» [4].

Остановимся чуть подробнее на понятии «зона ближайшего развития». Выготский определяет ее как «расстояние между уровнем его (ребенка. – А.Л.) актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными сотоварищами» [5, с. 345]. В связи с этим возникает сразу несколько вопросов, нуждающихся в разрешении.

Вопрос первый. Не означает ли сказанное, что проверка знаний и умений школьников путем диагностики их *наличного, сегодняшнего состояния*, господствующая в нынешней школе и лежащая в основе вводимого в России Единого экзамена, себя в принципе не может оправдывать? К сожалению, ответ будет положительным: означает. Никакие стандартные тесты по выбору одного из четырех возможных ответов не скажут нам ничего о реальных *возможностях* развития школьника – а ведь для поступления в вуз и вообще под углом зрения непрерывного образования именно это – самое главное!

Вопрос второй. Как нам судить об успешности учения школьника? Всякий ли «пятерочник» по определению хорош (отличен...), а всякий «троечник» тем самым уже плохой или посредственный? И вот Выготский вводит понятия «абсолютной» и «относительной» успешности. Что это такое? Представьте себе, говорит он, что нас с вами посадили во второй или четвертый класс. «Я думаю, что каждый из нас окажется в этом классе первым учеником по абсолютной успешности,

т.е. школьные требования, по-видимому, мы с вами будем выполнять лучше, чем дети этого класса, и несомненно будем поставлены по абсолютной школьной успешности на первое место. Но приобретем ли мы что-нибудь в школе, научимся ли мы чему-нибудь? Ясно, что мы выйдем с теми же знаниями, с которыми мы туда попали... Можно с уверенностью сказать, что самый последний из всех неуспевающих учеников этого класса по относительной успешности будет выше нас. Таким образом, мы видим, что абсолютная успешность еще ничего не говорит об успешности относительной» [5, с. 341].

А вот пример из реального исследования. В школу дети поступают с разным уровнем владения техникой чтения: у одних это 20 слов в минуту, у других – 5. Первые через год читают 30 слов в минуту, вторые – 15. Конечно, любой средний учитель будет считать более успешным ученика первой группы, констатирует Выготский. Но ведь этот ученик увеличил беглость чтения в 1,5 раза, а ученик второй группы – в 3 раза!

Каждый из нас встречался на практике с детьми, которые никогда не были в школе отличниками (обычно это «троечники», иногда балансирующие на грани «двойки»), но в дальнейшем проявили незаурядные способности и стали выдающимися учеными или писателями (как Эйнштейн или Вальтер Скотт). И, наоборот, очень часто отличники (особенно так называемые профессиональные отличники, для которых единственным мотивом учения служит отличная отметка и похвала учителя), вырастая, не представляют собой ничего особенного. Именно этот «феномен» имеет в виду Выготский, говоря об относительной и абсолютной успешности.

Вопрос третий. Если главным двигателем развития ребенка является «социальная ситуация развития», т.е. свойственная данному умственному возрасту система взаимоотношений с другими школьниками и взрослыми, то не следует ли **сам процесс**

обучения превратить в коллективную (по форме, а не только по существу) деятельность?

Ответ здесь совершенно определенный: да, следует. И не только обучение, но и воспитание. Еще в 1926 г., в первой своей опубликованной книге «Педагогическая психология», Выготский писал: «...Новое, что должно быть положено в основу нравственного воспитания, ближе всего можно определить... как социальную координацию своего поведения с поведением коллектива... Правило, исходящее от коллектива и адресованное ко всему коллективу, поддержанное действительным механизмом организации и распорядка школьной жизни, должно заменить собой тот педагогический дуэт, который господствовал между учителем и учеником при авторитарной системе» [6]. (Легко видеть, что та же мысль лежит в основе воспитательной системы А.С. Макаренки и обычно приписывается именно ему.)

Вернемся к обучению. Для педагогических поисков 20-х годов XX в. было характерно обращение именно к коллективным формам обучения (об этом писала, например, Н.К. Крупская, говорил об этом и главный идеолог «единой трудовой школы» – Павел Петрович Блонский).

По Выготскому (и Блонскому), сам смысл работы учителя заключается в том, чтобы направлять и регулировать деятельность учеников через коллективную деятельность, через организацию сотрудничества учеников друг с другом и учеников с учителем.

Вот и прозвучало «знаковое» слово – *сотрудничество*. Мы подошли к «педагогике сотрудничества», теоретической основой которой и являются идеи Блонского и Выготского. «Нужна новая педагогика, которая отличалась бы от прежней тем, что делает упор на вовлечение детей в учение, на совместный труд учителя и детей. Ее можно назвать **педагогикой сотрудничества**», – говорилось в манифесте группы учителей-новаторов во главе с Ш.А. Амонашвили [7].

Параллельно идеи коллективных форм работы развивались в рамках научного движения, непосредственно (точнее, через А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина и Д.Б. Эльконина) восходящего к идеям Льва Семеновича Выготского. Мы имеем в виду теорию «развивающего обучения» В.В. Давыдова, в свою очередь лежащую в основе популярной образовательной системы Эльконина–Давыдова. В рамках этой теории было предложено и развито понятие «коллективно-распределенного обучения» (точнее – коллективно-распределенной формы учебной деятельности). Подробнее об этом можно прочесть, например, в монографии В.В. Рубцова [8].

Но, пожалуй, самой полезной для учителя работой в этом направлении является известная книга ученицы и сотрудницы Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова – Г.А. Цукерман. Она ставит вопрос о возрастной динамике различных видов сотрудничества и о полезности межвозрастного учебного сотрудничества, с одной стороны, и о двух группах педагогических условий, необходимых для порождения учебной инициативы ребенка, побуждающей взрослого к совместному учебному действию, с другой. Это: а) процедуры, связывающие способ действия с учебным материалом и способ взаимодействия ученика и учителя, и б) процедуры, направленные на организацию учебного сотрудничества со сверстниками.

И главная, пожалуй, мысль этой книги – что **«задача существует для ребенка только в определенной ситуации отношений со взрослым... В ориентировочную основу действия ребенка, решающего поставленную взрослым задачу (а такое действие заведомо совместно...), учитель входит... именно как партнер взаимодействия»** [9].

Как известно, Образовательная система «Школа 2100» во многом опирается на разработки школы Эльконина–Давыдова и солидаризируется с большинством ее тео-

ретических положений. Поэтому для нас органично обращение в этом номере журнала к **коллективным формам учебной деятельности**.

Другой вопрос, что эта проблема, вполне естественная и для системы Эльконина–Давыдова, и для нас, еще не стала проблемой и предметом специального исследования в других направлениях отечественной педагогики и педагогической психологии. А это значит, что не реализованы огромные резервы, содержащиеся в психологически ориентированной теории учения.

Литература

1. Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. – М., 1956, с. 590.
2. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989, с. 497.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т.4. – М., 1984.
4. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1996, с. 334.
5. Выготский Л.С. Динамика умственного развития для школьника в связи с обучением // Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1996.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1996, с. 218.
7. Лысенкова С. и др. Педагогика сотрудничества. Отчет о встрече учителей-новаторов // Инновационное движение в российском школьном образовании. – М., 1997, с. 384.
8. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М., 1987.
9. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск, 1993, с. 34.

Алексей Алексеевич Леонтьев – доктор психол. наук, профессор МГУ им. М.В. Ломоносова, доктор филол. наук, академик РАО. Научный руководитель Образовательной системы «Школа 2100».