

ВЫДЕРЖКИ ИЗ КНИГИ А.Н. ПЕРРЕ - КЛЕРМОН «РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ В РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТА РЕБЕНКА»

ГЛАВА V. ПРОГРЕСС КАК СЛЕДСТВИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПАРТНЕРАМИ БОЛЕЕ НИЗКОГО УРОВНЯ И РОЛЬ КОНФЛИКТА ЦЕНТРАЦИЙ.

I. Прогресс как следствие взаимодействия с партнером более низкого уровня: опыт по копированию геометрических фигур.

II. Когнитивный процесс: конфликт и центрации.

Последний, связанный с рисунком, эксперимент, представленный в этой книге, дал результаты, соответствующие, по-видимому, нашим предположениям о том, что социальное взаимодействие может быть благотворным для когнитивного развития, даже если партнер имеет более низкий генетический уровень: «высшие», похоже, систематически извлекают выгоду из деятельности, согласованной с действиями менее продвинутых партнеров.

Мы Объясняем эти и другие изложенные ранее факты, основываясь на конструктивистском подходе к развитию когнитивного прогресс рассматривается здесь как вытекающий из процесса структурирования связанного с деятельностью испытуемого. Специфический вклад наших экспериментов состоит в выявлении того значения, которое приобретает социальное взаимодействие в процессах структурирования. Анализ этого явления в различных экспериментальных ситуациях подводит нас к выдвижению гипотезы, согласно которой именно *конфликтный* характер социального взаимодействия является источником его эффективности

В самом деле, ситуация социального взаимодействия может не только создать возможность для подражания другому (и таким образом позволить испытуемому войти в конфликт со своим собственным способом действия), но гораздо чаще она может быть условием, позволяющим тому же испытуемому сотрудничать с другими и, следовательно, согласовывать центрации (действия точки зрения), которые вначале различались.

Это расхождение будет конфликтным для испытуемых до тех пор, пока оно будет восприниматься, как невозможность ассимилироваться в целостной системе. Так, противоречие не может быть устранено, если испытуемый владеет Предварительно необходимым интеллектуальным инструментарием, делающим его чувствительным к конфликтам ни предание забвению иной точки зрения, ни пренебрежение к ней невозможны, поскольку присутствие других индивидов, тем более, когда оно сопровождается конкретными поступками, влечет за собой и одновременное присутствие Различных центраций. В этом случае испытуемый обязан *nec et nunc* (здесь в сейчас) принимать в расчет свои действия и действия своего партнера и выработать такую структуру, которая интегрировала бы имеющиеся различия. И в той мере, в какой он не владеет необходимыми для решения операциями, противоречия его товарищей, независимо от уровней их развития, будут

способствовать подчеркиванию степени различия когнитивных показателей и побуждать к координации или к поиску выхода из конфликта.

В подобном анализе и в подобной перспективе понятие конфликта занимает главное место: когнитивный конфликт, порожденный социальным взаимодействием, может стать определяющим условием Динамики интеллектуального развития. В этом случае наш тезис открывает дорогу любой новой серии исследований посвященных изучению последствий различных Возможных характеристик социокогнитивного конфликта, Сразу же возникают два направления, заслуживающие систематического исследования. С одной стороны, роль когнитивного конфликта как такового, возможно ли, к примеру, доказать экспериментально, что причиной отмеченного прогресса не является непосредственно разрыв, существующий между генетическими уровнями испытуемых, что она кроется в различиях между центриациями? С другой стороны, анализируя исследование по рисунку, мы уже говорили, сколь интересно было бы изучить влияние характера задачи и социальных взаимодействий в коллективной ситуации на формы когнитивного конфликта и на соответствующие последствия.

По первому из этих двух направлений мы уже провели эксперимент и опубликовали результаты (Mugni, Doïs, Perret-Clermont, 1976). С помощью новой парадигмы, касающейся проблемы сохранения длины, мы пытаемся здесь проверить гипотезу, согласно которой конфликт может быть достаточным условием, для того чтобы в результате взаимодействия начался прогресс. Более конкретно мы постараемся проследить, могут ли «несохраняющие» испытуемые значительно прогрессировать, оказавшись в противоречии с кем-то, кто отвечает в соответствии с системой, сходной с их (т. е. несохраняющей), но доказывает противоположные точки зрения.

Как мы объясняем в цитируемой статье, опыт на сохранение длины показался нам весьма удобным инструментом для подобного доказательства, поскольку он однозначно позволяет дать два противоположных ответа, отражающих сходный тип рассуждения. Так, например, в ходе экспериментального сеанса, после установления испытуемым равенства двух положенных рядом друг с другом реечек, одну из них сдвигают. Все «Несохраняющие» испытуемые в этом случае завышают длину одной из этих реек (как правило, сдвинутой) исходя из оценочной схемы, которая побуждает их считать, что одна из реек «заходит» и, следовательно, имеет «большую длину». Здесь испытуемый будет постоянно противостоять помощнику экспериментатора, который завысит оценку другой рейки, основываясь на аргументации большей части детей: «Потому что ты же видишь, она тут больше». Противоречие, выдвинутое испытуемому, не отражает хода рассуждения более высокого когнитивного уровня, чем его собственный, поэтому здесь невозможен прогресс как следствие подражания поведению модели (по этому поводу см.: Perret-Clermont, Mugni, Doïs, 1976).

Для изучения эффекта этого типа противоречия мы включили в свой эксперимент три группы (средний возраст 6 лет 3 месяца). Группа конфликта между «однородными» точками зрения (СК) соответствует только что приведенному примеру, т.е. когда помощник экспериментатора (ведущий) высказывает после испытуемого свое суждение, постоянно противоречащее суждению ребенка.

Группа «нарастающего» конфликта (НК): ведущий каждый раз высказывает правильное суждение (сохраняющего уровня) и сопровождает его аргументами сохранения, формулируя так: «Это выступает здесь, а это выступает тут, значит, они одинаковые».

Контрольная группа: ведущий не вмешивается, испытуемому лишь предъявляют некоторое число конфигураций относящихся к перемещениям реек, и просят высказать мнение о возможном равенстве этих реек.

До и после экспериментального сеанса каждый испытуемый проходит через претест и посттест. Претест включает опыт на выявление понятия сохранения при равных длинах и такой же опыт для неравных длин. Для дальнейшего исследования оставляют испытуемых, проявивших себя как «несохраняющие» в обоих опытах. посттест сходен с претестом, но его этапы идут в обратном порядке. Еще один, такой же, посттест проводится через 10 дней экспериментатором, который не информирован о принципах формирования различных экспериментальных групп.

Табл. 26 демонстрирует уровни испытуемых в двух посттестах, оценивая их по трем стадиям («несохраняющие», «промежуточные» и «сохраняющие») Табл. 27 показывает число испытуемых, прогрессирующих в ходе посттестов (либо на равенство, либо на неравенство) в различных экспериментальных группах.

Соответственно нашим ожиданиям, прогресс (относительно стабильный и зачастую сходный для обоих опытов) проявляется только у испытуемых двух экспериментальных групп и подтверждает тот факт, что не только конфликт с точкой зрения, отражающей более высокий когнитивный уровень, может быть благотворным, но также и конфликт с противоположной точкой зрения, но того же уровня. Это, таким образом, может подтвердить и то, что конфликт это главный элемент эволюции и что она как результат социального взаимодействия не связана только и обязательно с наличием разрыва в интеллектуальных уровнях партнеров. Однако эволюция испытуемых в двух экспериментальных группах оказывается не идентичной. Это позволяет предположить, что процессы когнитивной перестройки характеризуются различной динамикой, по мере того как собеседник предлагает модель правильного или неправильного поведения.

Гипотеза, связанная с подражанием моделям, влечет за собой более развернутое объяснение результатов. Действительно, выясняется, что испытуемые Группы СК («подобной») имеют тенденцию к прогрессу чаще других в опытах на неравенство. Может быть, это объясняется тем, что по аналогии с экспериментальным сеансом Необходимо иметь

в виду, что, столкнувшись с подобной проблемой и подражая ведущему, они должны подтвердить неравенство лежащих перед ними реечек? Если не исключается, что у испытуемых возникла такая ошибочная установка в процессе коммуникации, то подобное толкование, тем не менее, не позволяет объяснить поведение испытуемых этой группы, которые, становясь «сохраняющими» сопровождают свои утверждения неравенства операциональной аргументацией. Эта интерпретация совершенно не объясняет прогресс (отмеченный в посттесте 1 у 13 из 20 испытуемых, а в посттесте 2 у 15 из 20), в эксперименте на сохранение равенства. Наоборот, видимо, можно предположить, что испытуемые группы НК, проявившие тенденцию к большему прогрессу в опыте на равенство, «научились» в ходе экспериментального сеанса подражать присутствующему взрослому, говоря: «Это то же самое». Но тогда как понимать, что из 17 аргументов, выдвинутых в первом посттесте для подтверждения сохранения равенства, 12 были «новыми» аргументами, т.е. иными, нежели аргументы компенсации, предложенные ведущим посттеста) и что из 19 аргументов второго посттеста — 11 «новых»? Здесь также подобная интерпретация не позволяет объяснить прогресс (9 из 19 в посттесте 1; 11 из 19 в посттесте 2) в опыте на сохранение неравенства.

Таблица 26

Уровни испытуемых в двух посттестах в эксперименте
на равенство и неравенство длин

Экспериментальные группы

		Контрольная группа n = 13				Подобная группа (СК) n = 20				Группа (НК) n = 19			
		Уровень испытуемых в опыте на сохранение равенств				Уровень испытуемых в опыте на сохранение равенств				Уровень испытуемых в опыте на сохранение равенств			
		нс	п	с		нс	п	с		нс	п	с	
Уровни испытуемых в опыте на сохранение равенств	Посттест 1	нс	12	1	0	5	2	4		1	0	0	
		п	0	0	0	0	1	0		0	2	0	
		с	0	0	0	2	2	4		9	3	4	
	Посттест 2	нс	10	2	0	4	7	0		1	0	1	
		п	0	0	1	0	0	2		2	2	0	
		с	0	0	0	1	1	5		5	4	4	

Таблица 27

Частотность прогресса в посттесте 1 (P1) и в посттесте 2 (P2)
в различных экспериментальных ситуациях в опыте
на сохранение длин

	Экспериментальные группы					
	Контрольная группа		Подобная группа (СК)		Группа (НК)	
	P1	P2	P1	P2	P1	P2
Опыт на сохранение						
— равных длин	0	1	9**	9*	18**	17**
— неравных длин	1	3	13**	15**	9*	11

Пороги значения по отношению к контрольной группе (тест Фишера):

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Следовательно, дорога к продолжению исследований влияния различных свойств социокогнитивного конфликта на интеллектуальное развитие ребенка открыта. Этот эксперимент добавляет к ранее поднятым новый вопрос: в какой мере особый статус взрослого, взаимодействующего с ребенком, может оказывать влияние на полученные результаты? Это влияние кажется маловероятным, если проводить аналогию между этими результатами и результатами предшествующих работ. Но возможное влияние такого особого социального взаимодействия, как отношение «взрослый ребенок», заслуживает того, чтобы быть в дальнейшем выделенным как по своему теоретическому значению, так и по своей применимости в педагогическом плане. Отметим, что результаты исследования длины, но на этот раз касающегося конфликта центраций между детьми, указывают на существование аналогичного эффекта. Наконец, понятие социокогнитивного конфликта, дающего возможность интерпретировать большое число наших результатов, подводит нас также к пересмотру исследований Дуаза и Мюни (1975), которые мы уже упоминали в главе II. Эти авторы изучают связи, которые существуют между коллективными и индивидуальными показателями в задаче на двигательную координацию («коллективная игра»), и показывают, что группы детей способны достичь большего, чем отдельные индивиды на определенном генетическом уровне, т. е. на стадии выработки операций, необходимых для выполнения задания

При нынешнем состоянии науки мы можем предложить следующее толкование действующего механизма этих результатов: находясь на стадии выработки необходимых операций, испытуемые совершают действия, которые плохо координированы, а социальная ситуация их деятельности, имеющей общую цель и средства, приводит их к конфликту. Необходимо разрешить конфликт, который, с одной стороны, вызывает превосходство результатов группового решения задач, выявленное Дуазом и Мюни, а с другой — объясняет возможное, вытекающее из этого социального взаимодействия влияние на индивидуальное поведение. для того чтобы получить экспериментальное подтверждение этой интерпретации, необходимо провести новые исследования.

Мы уже можем представить некоторые факты, относящиеся к этой проблеме. действительно, при сотрудничестве наших коллег мы смогли приступить к расширению парадигмы Дуаза и Мюни, используя их оборудование и проводя испытуемых сначала через индивидуальный претест, а затем группами по четыре человека взаимодействия, за которым следует посттест, идентичный претесту. Посттест представляет собой опрос испытуемых относительно их представлений о том, как нужно взаимодействовать, чтобы решить задачу. Анализ ответов позволил начислить каждому ребенку очки, указывающие его уровень (максимальный счет: 24 пункта), и констатировать, что испытуемые 7—8 лет, относящиеся к самому низшему уровню (уровень 1), в эксперименте Дуаза и Мюни очень плохо владеют представлениями о действиях по координации в ситуации «кооперативной игры». Так что

именно на уровне 1 эти авторы выявляют значительную разницу между индивидуальными и коллективными результатами. Если интерпретация, предложенная нами, верна, то мы могли бы обнаружить у детей 1 уровня феномен индивидуального когнитивного прогресса после процесса взаимодействия. Табл. 28 представляет данные, позволяющие провести сравнение результатов в претестах и в пост - тестах: различие их весьма существенно ($t=4,32$, $p<0,01$).

Т а б л и ц а 28

Сопоставление результатов претестов и посттестов испытуемых 7—8 лет
(I уровень) в эксперименте на координацию двигательной активности

№ группы	№ испытуемого	Индивидуальный счет в		Прогресс	№ группы	№ испытуемого	Индивидуальный счет в		Прогресс
		претесте	посттесте				претесте	посттесте	
I	1	3	6	3	VI	22	6	6	0
I	2	0	6	6	VI	23	0	0	0
I	«	6	9	3	VI	24	3	0	—3
I	4	3	0	—3	VII	25	6	0	—6
II	5	0	12	12	VII	26	9	6	—3
II	6	0	3	3	VII	27	0	3	3
II	7	0	0	0	VII	28	0	0	0
II	8	0	0	0	VIII	29	0	0	0
III	9	0	12	12	VIII	30	3	15	12
III	10	0	0	0	VIII	31	3	9	6
III	11	3	0	—3	VIII	32	3	9	6
III	12	3	3	0	IX	33	0	15	15
IV	13	0	9	9	IX	34	0	10	10
IV	14	0	0	0	IX	35	0	0	0
IV	15	0	0	0	IX	36	3	9	0
IV	16	0	6	6	X	37	3	3	0
V	17	3	6	3	X	38	0	0	0
V	18	0	3	3	X	39	0	3	3
V	19	0	3	3	X	40	0	6	6
V	20	0	3	3	Итого	40	60	174	114
VI	21	0	9	9					

$t = 4,32; p < 0,01$

Глава VI ОБЩАЯ ДИСКУССИЯ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ И ЭЛЕМЕНТЫ СОЗДАНИЯ СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ

А. Общая дискуссия по результатам

Представляя наши данные, **МЫ** получили ВОЗМОЖНОСТЬ Подробно проанализировать результаты каждого эксперимента, следовательно, мы проведем здесь дискуссию, касающуюся значения этих результатов лишь для того, чтобы определить их вклад в общую проблематику, представленную в главе 1. Мы продолжим эту дискуссию, представив некоторые элементы исследования, вызывающие желание продолжить эти работы с выходом на социологическую перспективу.

1. СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ

В некоторых группах ситуация социального взаимодействия, требующая ОТ испытуемых согласования ИХ действий или противопоставления их точек зрения, может повлечь за собой изменение индивидуальной когнитивной структуры. Экспериментальное выявление этого изменения и получение результатов, четко показывающих, что отмеченная Эволюция связана

с прогрессом операционального характера, составляющим часть интеллектуального развития ребенка, таковы основные итоги исследований, изложенных в данной работе.

Ряд Экспериментов, использующих различные понятия (сохранение количества жидкости, сохранение числа, «графическое пространство», сохранение длины) и рассчитанных на детей в возрасте от 4 до 7 лет, способствовали прогрессу испытуемых, вызванному социальным взаимодействием и зависящему от процесса когнитивного структурирования, который объясняет механизм интеллектуального развития (Inhelder, Sinclair, Bovet, 1974).

Как объяснить плодотворность этого социального взаимодействия для индивидуального мышления, и каков его механизм?

Изложенные здесь работы, несомненно, могут помочь найти ответы на эти вопросы и тем самым принять участие в дискуссиях о роли социального окружения в научении. В современных Исследованиях, опубликованных на английском языке, можно выделить два основных направления, которые идут вслед за изучением проблемы обусловленности действий: первое, называемое социальным научением, пытается объяснить усвоение испытуемыми определенного типа поведения процессами подражания, и в частности подражанием модели («modeling effect»), которое, связанное с теорией уравнивания («equilibration model»), считает, что любое когнитивное изменение идет от процесса ггереструктурированИя. Это изменение может быть введено экспериментально, когда ребенку представляют модель, поведение которой основывается на более высоком, чем его, генетическом уровне, что приводит, таким образом, к нарушению равновесия между ожиданиями ребенка по отношению к поведению модели и тем, что он воспринимает в действительности (см., например, Kuhn, 1972, p. 834). Этот подход близок к подходу Пиаже. Однако мы видим, что роль, которую он отводит превосходству модели, отражает слишком ограниченную интерпретацию того, что предлагает интеракционистская и конструктивистская концепция развития, сформулированная женеvским автором.

Поведение детей в эксперименте и результаты, полученные вследствие представления испытуемому «превосходящей» модели («превосходящей» или «высшей» по генетическому уровню поведения по сравнению с поведением испытуемого), стали объектом многочисленных научных трудов. Назовем среди них работы Тюреля; Мак-Мэниса о моральном суждении; уже упомянутые в главе 1 работы Розенталя и Циммермана (1972), их же труды, изданные в 1972 и 1974 гг., касающиеся овладения понятиями. Ряд исследователей более подробно остановились на понятиях сохранения: Уэгхорн и Сэлливан, Циммерман и Ланаро, Дж. Мюррей и Ботвин, Кук и Ф. Мюррей. Однако если гипотеза «modeling effect» и может быть подтверждена многочисленными фактами, приводимыми этими авторами, в некоторых из их экспериментов есть данные, которые не получают объяснения в рамках этой гипотезы. Так, Кован, Лангер, Хивенрич и Натансон уже выявили, что поведение более высокого генетического уровня дает больший эффект, чем поведение более низкого уровня.

Подобные результаты мы находим у Розенталя, Циммермана, показывающих, что изменение, связанное с регрессом, носит кратковременный характер и имеет слабую амплитуду. Некоторые авторы, как Дж. Мюррей (1974) или Кук (Cook Murray, 1975), выявляют даже отсутствие влияния в тех случаях, когда модель демонстрирует поведение более низкого уровня, чем у испытуемого. К этим фактам, обнаружившимся в экспериментах, основанным на парадигме подражания модели, добавляются аналогичные явления, зафиксированные в работах, проводимых в иной парадигме: Силверман, Стоун и Герингер отмечают, что «сохраняющие» испытуемые при взаимодействии с «несохраняющими» испытуемыми не изменяют своего уровня, в то время как вторые проявляют тенденцию к прогрессу. Ф. Мюррей (Murray E., 1972) применяет шкалу оценки когнитивного уровня, основанную на ряде опытов на сохранение, и находит, что дети, которые по этому критерию относительно опережают своих партнеров. Тем не менее, извлекают пользу из социального взаимодействия с ними. Наши собственные поиски, более углубленные в плане клинических исследований операциональных структур испытуемого, целиком подтверждают данные, которые теория социального научения не позволяет объяснить. Действительно, если она отводит центральное место процессу имитации (подражания), то следует отметить, что он, с одной стороны, не позволяет понять, почему не подражают модели, представляющей поведение более низкого, чем у испытуемого, уровня, или почему, когда ей подражают, по крайней мере в плане морального суждения, то влияние этого подражания, как краткосрочное, так и долгосрочное, весьма незначительно (Sternlieb, Youniss, 1975). С другой стороны, процесс имитации не позволяет понять возникновение нового поведения, отличающегося от поведения возможной модели, как это было в исследовании Ф. Мюррей (1972) или в наших собственных экспериментах, когда «высшие» взаимодействовали с «низшими», не способными показать им пример более продвинутого, чем у них, поведения, или, когда «несохраняющие» овладевают операциональным поведением своих «высших» партнеров, но при этом используют для объяснения совершенно новую аргументацию

Где тогда искать объяснение всем этим результатам? Пожалуй, самое время более подробно проанализировать *условия возникновения* интересующих нас изменений поведения, в частности тех, которые выявляют преобразование когнитивных структур. Именно это и делается в некоторых трудах, связанных с теорией уравнивания.

Повторяя исследования Реста, Тьюреля и Колберга, экспериментально изучивших эволюцию нравственного суждения в рамках теории уравнивания, Кун пытается подобным образом доказать применительно к когнитивным суждениям, что социальная модель является источником изменения испытуемого не потому, что она определяет *форму* подражания, а потому, что она *стимулирует* эволюцию ребенка в направлении естественного развития. Подобная концепция предсказывает в таком случае, что модель будет тем более способна вызвать прогресс, чем более адекватным будет разрыв между ее уровнем и уровнем

испытуемого: достаточно малым, чтобы разница между поведением соответствовала уровню овладения, которого должен добиться ребенок, и достаточно большим, чтобы противоречие между поведением порождало когнитивный конфликт у испытуемого, поскольку именно процесс внутренней реорганизации, начатый таким образом, является причиной отмеченного операционального изменения. Это переструктурирование, непрерывно изыскивая большую стабильность когнитивного равновесия, может привести лишь к переходу испытуемого на более высокую стадию развития. Силнерман и Герингер обращаются именно к этой концепции, чтобы объяснить, что в результате социального взаимодействия между «несохраняющими» и «сохраняющими» испытуемыми первые прогрессируют, а вторые не регрессируют. Кун показывает, что общение испытуемого с моделью, имеющей более высокий уровень, более благотворно, чем в случае, когда разрыв соответствует обоим уровням. Она показывает также, давая объяснения, аналогичные объяснениям Силвермана и Герингера, что поведение «низшей» или «подобной» модели почти не влияет на поведение испытуемого. В нашем исследовании на сохранение числа (глава IV) мы также поставили проблему разрыва между уровнями партнеров, так как результаты этого эксперимента выявили, что «несохраняющие» дети с самым низким уровнем (НС_о и НС_{пс}) не способны на взаимодействие с «сохраняющими». Установив различие между ролью начальной компетенции испытуемого (что тоже было проиллюстрировано Дж. Мюррей, 1974) и ролью уровня партнера, мы высказали также гипотезу относительно разрыва, существующего между поведением испытуемых, которое они еще должны сформировать, и поведением, которое им демонстрируют сохраняющие партнеры. Способность к конфликту требует, прежде всего, способности выделить то, о чем идет речь в обмене. Однако означает ли это, как утверждают авторы, что необходимо, чтобы модель имела уровень, превосходящий уровень испытуемого, и что единственным результатом, который можно рассматривать в случае модели с «низшим» уровнем, будет стабильность начального уровня ребенка и даже его регрессия? Их позиция основывается на предположении важности роли процесса подражания, и поэтому эта модель не позволяет учитывать выявленный в иных условиях прогресс, вытекающий из взаимодействия с «низшим». Мы предлагаем следующую интерпретацию: нарушение когнитивного равновесия возникает у испытуемого не потому, что он стремится подражать своему партнеру, а потому, что возникает конфликт между различными точками зрения. Если разрыв между уровнями партнеров слишком велик, испытуемый рискует не почувствовать конфликта или не понять, в чем он заключается. Когда уровни сходны или партнер является «низшим», то испытуемый сможет воспользоваться взаимодействием только в том случае, если ситуация будет конфликтной, т.е. если различие центраций и характер задачи коллективной ситуации требуют от него перестройки действующих координаций. Несомненно, авторы, работы которых упоминались здесь, не проводили экспериментов, учитывающих это последнее условие. Это может объяснить и тот факт, что они не

столкнулись с типом влияния, вытекающего из взаимодействия с «низшим» или с «себе подобным», который мы показали в главе V.

Именно эта интерпретация лежит в основе недавнего исследования нашего коллеги Мюни (Mugny, Doise, 1978). Опираясь на парадигму опыта, уже описанного в главе II (см. также: Mugny, Doise, Perret - Clermont 1975), он проводит испытуемых через индивидуальный претест на пространственные представления, затем в группах по двое просит их вместе выполнить задание, требующее установления отношений перспективы (*miss en relation de perspectives*). Затем испытуемые поодиночке проходят посттест, сходный с претестом. Шкала оценок, примененная и в претесте, и в посттесте, позволяет классифицировать испытуемых по трем категориям: самый низкий уровень (БК)* соответствует поведению детей, действующих без компенсации перемещений контрольных рамок; средний уровень (ЧК)** объединяет детей, делающих частичную компенсацию; наиболее продвинутый уровень (ПК) ***, на котором осуществляется полная, т. е. адекватная, компенсация. В зависимости от состава пар испытуемых Мюни рассматривает четыре типа коллективной ситуации:¹

- 1) взаимодействие между 1БК и 1БК;
- 2) взаимодействие между 1БК и 1ЧК;
- 3) взаимодействие между 1ЧК и 1ЧК;
- 4) взаимодействие между 1БК и 1ПК.

Отметим, что испытуемые уровня ПК, по существу, не способны к большему прогрессу, и в то же время они не регрессируют. Для изучения интересны именно испытуемые БК и ЧК. Анализ результатов показывает, что на наименее продвинутом уровне разработки действующих понятий (БК) взаимодействие с «высшим» партнером более эффективно, чем с «себе подобными», если, и только если, разрыв между уровнями партнеров не слишком велик: испытуемые БК при социальном взаимодействии выигрывают в когнитивном плане, если взаимодействие происходит с испытуемыми ЧК, но почти не прогрессируют при столкновении с испытуемыми ПК или с другими БК. Напротив, испытуемые с более продвинутым уровнем, ЧК, похоже, извлекают пользу из коллективного сеанса с «себе подобными» и еще большую из сеанса с «низшими». Прогресс, выявленный в этом эксперименте, не связан напрямую с уровнем партнера. Для одних (например, для испытуемых ЧК) испытуемый БК будет наиболее адекватным партнером, для других (БК), наоборот, именно взаимодействие с испытуемым ЧК вызывает наибольшую эволюцию. Для обеих категорий испытуемых именно коллективные ситуации свели индивидов с различными точками зрения и были наиболее стимулирующими. Из полученных данных следует, что не является необходимым и недостаточным быть просто противопоставленным правильной модели, чтобы достигнуть прогресса, и что основной характеристикой плодотворного социального взаимодействия является возможность противопоставить различные точки зрения

¹ * - без компенсации, ** - с частичной компенсацией, *** - с полной компенсацией.

при оптимальной степени расхождения между ними. Причиной противопоставления непосредственно является не разрыв между имеющимися генетическими уровнями, а противопоставление между вытекающими из него центриациями.

II. ИНТЕРАКЦИОНИСТСКИЙ И КОНСТРУКТИВИСТСКИЙ ПОДХОДЫ: РОЛЬ СОЦИОКОГНИТИВНОГО КОНФЛИКТА

Последнее исследование Мюни и Дуаза подтверждает, таким образом, интерпретацию, сформулированную по результатам предшествующих работ, и позволяет выйти за пределы интерпретаций некоторых теорий уравнивания. Это исследование иллюстрирует конструктивистскую и интеракционистскую концепции развития, которые рассматривают генезис когнитивных структур как вытекающий не из пассивного овладения испытуемым внешним поведением, а из структурирующей деятельности с реальностью, которая осуществляется преимущественно через межиндивидуальную координацию. Если подражание как процесс ассимиляции может, очевидно, дать представление о некоторых моментах эволюции, то важно подчеркнуть, что социальное взаимодействие не только предлагает своего рода «интеллектуальную пищу» для усвоения, но, прежде всего, порождает деятельность, которая становится созидательницей нового. Это поддается экспериментальному наблюдению: коль скоро испытуемый должен быть «сделан» в соответствии с поведением своего социального окружения, то представление моделей низшего когнитивного уровня или взаимодействие с ними должны были бы привести к регрессии. Напротив, отмечается, что в некоторых случаях ребенок не принимает эти модели и, что еще более примечательно, он способен извлечь из этого когнитивную пользу.

Это исследование открывает дорогу иной интерпретации данных, представленных главным образом как зависящих от научения через подражание или «modeling effect».

В самом деле, поведение модели имеющей более высокий, чем у испытуемого, когнитивный уровень, не может быть им усвоено непосредственно, поскольку оно, по сути, соответствует иной, более сложной, чем его, интеллектуальной структуре. Если в некоторых экспериментах испытуемые достигают этого усвоения, поскольку они осуществляют адекватную имитацию поведения увиденной ими «высшей» модели, то следует подчеркнуть, что это усвоение и способность к подражанию, которую оно влечет за собой, — может вытекать лишь из когнитивной перестройки, ставшей результатом процесса приспособления аккомодации испытуемого.

Пиаже изучал этот механизм. Он писал: «Всякая регуляция - это реакция на потрясение (пертурбацию)» (Piaget, 1975, p. 25). Генетическая психология показала роль когнитивного конфликта, вызывающего на рушение равновесия, которое ребенок стремится преодолеть. Так, Пиаже (ibid., p. 45), ссылаясь на работы Инельдер, Синклер и Бове (1974),

подчеркивает, что исследования этих авторов подтверждают проведенный им «теоретический анализ базовых понятий (в частности, отношения между ассимиляцией и аккомодацией), «показывая», что наиболее плодотворно происходит усвоение понятий в условиях конфликта точек зрения...». Однако вернемся к проблематике последствий подражания модели, и зададимся вопросом: каково происхождение вызванного при этом когнитивного конфликта? В этих особых обстоятельствах речь не идет ни о пертурбационном эффекте реального сопротивления действиям испытуемого или относительной обратной связи с этими действиями, ни о внутреннем для испытуемого конфликте между схемами или подсистемами схем. Ребенок в подобном эксперименте переживает конфликт между своим поведением, которое он проявил бы сам при решении задачи или в определенной ситуации, и тем поведением, соблюдать которое он должен по требованию экспериментатора. Анализируя требование придерживаться нужного поведения, сформулированное экспериментатором в рамках складывающихся в ходе эксперимента социальных отношений, можно увидеть, что оно означает, что испытуемый помещен в ситуацию *конфронтации* между его собственными и чужими реакциями. В эксперименте с подражанием модели именно этот конфликтный показатель запустит механизм когнитивной перестройки, ведущий к отмеченному нарушению равновесия, и сделает это в той степени, в какой испытуемый окажется в данной ситуации в определенный момент своего развития, дающего ему возможность ее ощутить² (мы видели различное влияние начального уровня ребенка). Следовательно, природа рассматриваемого когнитивного конфликта носит социальный характер: искать ее надо в межиндивидуальном противостоянии, созданном экспериментальной ситуацией.

В одном из первых исследований Ф. Мюррей (1972, р. 4), опираясь на гипотезу Смедслунда (Smedslund, 1966), касающуюся роли коммуникативного конфликта, трактует когнитивный прогресс, вызываемый взаимодействием между детьми, как «указывающий на то, что социальный конфликт или взаимодействие являются важными посредниками интеллектуального роста». Но в изложении более позднего исследования (Botvin, Murray F., 1975) он пытается свести влияние коммуникативного конфликта к эффекту подражания модели без объяснения его механизма. Несомненно, это связано с тем, что его эксперименты не позволили специально изучить конфликт, о котором он говорит, рассмотреть различные его характеристики. Мы полагаем, что нам удалось показать здесь, почему мы считаем более адекватным противоположный подход и рассматриваем влияние подражания модели в той форме, в какой оно было представлено в цитируемых исследованиях, как частный случай влияния *социокогнитивного* конфликта.

Обсуждая результаты наших собственных экспериментов, мы выдвинули гипотезу, согласно которой социокогнитивный конфликт настолько способен вызвать эволюцию

² «...Один и тот же способ является источником конфликтов лишь на определенных уровнях, для заданной структуры. Иначе говоря, он не выступает возмутителем сам по себе и, так сказать, вообще. Напротив, он является или не является таковым в зависимости от степени освоения элементов формирующейся структуры» (Piaget, 1975, p. 45)

испытуемого, насколько он будет бросаться ему в глаза. Эта «броскость» межличностного когнитивного конфликта будет облегчаться благодаря некоторым свойствам социального взаимодействия (например, в сочетаниях эксперимента 11, когда не один, а оба партнера демонстрируют «сохраняющее» поведение) или, наоборот, будет скрыта, когда другие факторы (связанные, например, с характером слишком трудной или вызывающей оценочные суждения задачи, или со слишком сильным социально-эмоциональным резонансом обменов) интерферируют. По этому поводу напомним наблюдение Марьона, Дежардна и Брота (Marion, Desjardins, Breaute 1974, p. 95): «Взаимодействие между участниками возрастает, когда когнитивный конфликт становится ощутимым для всех».

Следовательно, понятие социокогнитивного конфликта позволяет, видимо, одновременно интерпретировать данные, полученные в русле различных направлений исследований, сосредоточенных на изучении научения в социальной ситуации, и помещать их в рамки конструктивистской и интеракционистской концепций развития.

III. СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ: ПРИЧИННЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ

Пиаже (1976, p. 226), комментируя наши работы и работы наших коллег (Perret – Clermont, Mugny, Doise, 1976), касающиеся нашего социально - психологического подхода к развитию, выделил две проблемы:

- 1) проблему источника или механизма, формирующего операции, так же как и их структуры;
- 2) проблему легкости или скорости этого процесса формирования.

Как найти здесь объект нашего исследования?

Такой объект не связан с первой проблемой. Чуть позже мы поясним это утверждение, а пока заметим, что и вторая проблема в полном смысле слова тоже не является таковой. В самом деле, мы здесь не изучаем проблему механизма, формирующего операции, выявление которого стало одним из крупнейших вкладов Пиаже в психологию. Он с большой точностью описывает этот механизм в своей работе по уравниванию когнитивных структур, где подчеркивает, что речь идет «о необходимом процессе развития и о процессе, проявления которого изменяются от стадии к стадии в направлении большего равновесия как в его качественной структуре, так и в поле его применения...» (Piaget, 1975, p. 23). Эти факты установлены, и если, как об этом уже давно говорил Пиаже, «общие координаты остаются те же, идет ли речь о меж- или внутриличностных действиях», то это вполне может объясняться их общим происхождением в биологических регуляциях. «Иными словами, действующая

операциональная структура в общем... биосоциальна по своей природе, и потому в основе своей она логична» (Piaget, 1976, p. 226).

Мы не старались специально обнаружить эту идентичность в определенный момент развития индивида одновременно в различных областях социального и когнитивного. И хотя на определенном уровне был изоморфизм между «действием» и «содействием» («операцией» и «ко-операцией») и они взаимно «подпитывались», это не означает, что социальное взаимодействие не играет роли на других этапах умственной эволюции. Поэтому мы не изучали, влияют ли формы, которые в определенный момент приобретает социальное взаимодействие (монолог или диалог, «ко-операция» или «со-действие» по отношению к принуждению или авторитету) на формы мышления. Мы ограничились исследованием, связанным с развитием операционального мышления и с последующим влиянием, которое могут на него оказать *некоторые свойства* межличностной координации или конфронтации. Отметим, однако, что большая часть свойств наблюдаемых социальных взаимодействий имеет ко-оперативный характер и что тем не менее их влияние на индивидуальное когнитивное развитие *неодинаково*. Укажем также, что влияние социального взаимодействия было отмечено у *относительно малолетних* детей: в опыте на сохранение числа (глава IV) или с рисунком (глава V) испытуемым было не больше 4—5 лет, и они почти все не превышали порога стадии конкретных операций, что предшествует овладению операциями, структура которых изоморфна структуре обменов при «ко-операции» (Piaget, 1965, p. 143—171). Подчеркнем, что понятие «стадия конкретных операций» слишком общее, для того чтобы очертить различные параметры, необходимость которых продемонстрировали результаты наших экспериментов. Среди них, к примеру, роль когнитивного уровня испытуемого по отношению к точным понятиям, используемым в задаче; характер специальных предварительных требований к определенному социальному взаимодействию; влияние типов расхождения между присутствующими точками зрения. Особый учет этих различных параметров должен помочь преодолеть некоторые трудности. Возникшие также и в других исследованиях по социальному и когнитивному развитию. Так, например, споры вокруг детского эгоцентризма и процессов децентрации могли быть преодолены, в частности, с помощью менее общих понятий для определения уровней как социального, так и когнитивного поведения.

Теперь, в соответствии со сделанным различием, вернемся к проблеме 2, по поводу которой Пиаже утверждает: «Похоже, установлено, что фактор обмена (или здесь коммуникации) придает динамизм когнитивной работе» (1976, p. 226). Естественно, и наши, и другие эксперименты, представленные в этой работе, неоднократно это подтверждали. Однако мы считаем, что наши последние исследования, касающиеся выявления действующих механизмов, могут дать нам возможность пойти дальше в наших оценках. Исходя из полученных результатов, мы утверждаем, что если коллективный обмен может явно облегчить

когнитивную работу и формирование операций, то *социокогнитивный конфликт может при некоторых условиях и в определенный момент развития индивида их вызвать*. Конечно, социокогнитивный конфликт не является сам по себе творцом интеллектуальных *форм*, но он *дает толчок* нарушению равновесия, которое делает необходимым этот умственный процесс, и тем самым он придает социальному фактору, наряду с другими факторами развития, специфическую роль в динамике интеллектуального развития. В качестве иллюстрации можно было бы провести аналогию роли социокогнитивного конфликта в развитии с ролью катализатора в химической реакции, элементы которого не входят в окончательный состав продукта, но который им не менее необходим, для того чтобы реакция состоялась.

Ставя проблему осознания противоречия, Пиаже (1974 в, р. 161—162) устанавливает, что, с одной стороны, если оно и происходит, то потому, что испытуемый способен к «преодолению» (мы приблизились к этой проблеме, выявив роль начального уровня испытуемого в наших экспериментах), и, с другой что «оно более достижимо, когда возникает между предвидением и новым внешним фактом, который его опровергает», поскольку «тогда отрицание не создается, а навязывается извне новым возникающим событием, которое следует лишь поместить в расширенные референтные рамки, что составляет теперь более сложную или более легкую проблему преодоления, а не осознания противоречия». Впрочем, Пиаже (1975, р. 21) отмечает, что «единственный случай, когда отрицание бывает преждевременным, это когда испытуемый не должен его конструировать, потому что оно навязывается извне: например. опровержение фактов в ответ на ошибочное предвидение (или же отказ в ходе конфликта с противоположным мнением) В этих последних скобках Пиаже мы подчеркнем: «или отказ », так как считаем, что в повседневной жизни ребенка и во всех ситуациях воспитания, известных нашему обществу, это наиболее частый тип опровержения, с которым сталкивается испытуемый. Хотя известно, что в ряде случаев субъект, осуществляя поиски решения задачи, может в *одиночку* производить действия с материальным объектом и сталкиваться с противоречием между своими собственными схемами действия и реальными результатами познавательной деятельности (как это часто наблюдал Пиаже), тем не менее можно продолжить этот теоретический спор, поставив два вопроса: проводил бы испытуемый эти поиски, если бы он не был побужден к этому социальными отношениями и межличностными обменами (это касается содержания, связанного с культурным контекстом), в которые он вступает в своей повседневной жизни? И корректно ли различие, которое, видимо, порой делают между физическим миром ребенка и его социальным окружением? Противопоставлялся ли когда-либо ребенок физическому окружению при полном отсутствии социального окружения? Это уже не относится к экспериментальным ситуациям.

В другом месте Пиаже (1965, р. 155) имел возможность разоблачить искусственность позиции, которая вынуждает рассматривать индивида как закрытую систему, а также его отношения с «физической» средой. Но были ли сделаны выводы из этого утверждения?

Можно ли в отсутствие (трудно осуществимо!) социальных ситуаций, которые по самой своей природе могут побуждать к когнитивной перестройке со стороны индивида, считать, что он достаточно способен почувствовать нарушение внутреннего когнитивного равновесия, чтобы суметь в одиночку создать интеллектуальный инструментарий, дающий ему возможность приспособиться к своему окружению (которое в этом случае проявляется, прежде всего в своих биологических параметрах). Пытаясь ответить на эти вопросы, подойдем ли мы к вопросу о роли *обменов* в зарождении любой цивилизации и, следовательно, в развитии любой системы понимания, любой области знания?

Принимая во внимание наличие биологических корней интеллектуальных структур и их развитие в процессе познавательной деятельности самого индивида, мы считаем, что интеллектуальный прогресс является в равной степени и продуктом социального взаимодействия.

IV. НОВЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ: К ГЕНЕТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Пиаже считал (1966, р. 249), что «существует большое число нераспутанных проблем, поскольку с самого начала исследователи замыкались на альтернативе «индивид или общество». забывая перспективу отношений. Согласно ей существует лишь взаимодействие, которое в ходе каждого индивидуального развития может быть изучено как с точки зрения социологической, так и с точки зрения онтогенеза. Подобно тому, как в современной биологии онтогенез и филогенез связаны диалектическими кругами или спиралями, тесное сотрудничество между психологами и социологами в проблеме развития было бы полезным для обеих дисциплин». Мы полагаем, что экспериментальные исследования, проведенные в нашем социально-психологическом анализе развития, вписываются в эту перспективу. Однако они в своей попытке соединить индивида и коллектив требуют продолжения в плане больше социологическом, что мы и сделаем в дальнейшем.

Смедслунд (Smedslund, 1966, р. 159) «выступает в защиту модификации концептуальных рамок» исследований генетической психологии, ориентированных на рассмотрение их в социально - психологическом аспекте, которое только начинается. Мы сейчас не будем возвращаться к многочисленным вопросам, поднятым в его работе, освещение которых, видимо, может способствовать, как он и предполагал, «более глубокому пониманию механизма и содержания когнитивного развития» и научения. По мысли автора, речь идет лишь «о переформулировании программы, которое вовсе не обещает непосредственного упрощения этих проблем» (там же, р. 166), но указывает на потенциальный вклад социальной психологии в генетическую психологию.

Генетическая психология, наоборот, дает социальному психологу солидную базу для познания одного из полюсов предмета своего исследования личности (индивида). Она

предлагает ему также метод генетического подхода, позволяющий изучать социальное или коллективное поведение, так же как и индивидуальное, в динамике их эволюции. Это заставляет социального психолога концептуализировать проблемы, учитывая при этом не только различные характеристики социального взаимодействия или функционирование групп, характер задачи, влияние этого процесса на коллективные достижения (см. по этому поводу работы Moscovici, Paicheler, 1973), но и уровень разработки понятия испытуемыми как переменной, затрагивающей совокупность этих процессов, показатели группы и их последующее влияние на индивидуальном уровне.

«Если генетическая психология и может оказать какую-то услугу социологии, то это именно в случае, когда она помогает ей дифференцировать типы социального взаимодействия, влияющие на индивида...» (Пиаже, 1951, р. 37).

В. Элементы выработки социологической перспективы

I. ЭМПИРИЧЕСКИЕ ДАННЫЕ

Наш эксперимент I на сохранение количества жидкости был проведен в центральных школах города. Год спустя по материальным и организационным соображениям мы были вынуждены провести эксперимент II по этому же понятию в другой школе, расположенной в городе-спутнике. В этой связи мы должны отметить, что соотношение учеников старшей группы детского сада и 1 класса начальной школы пригорода «сохраняющих» и «несохраняющих» в претесте отличается от соотношения, полученного на этом этапе в предыдущем году в городе. «Сохраняющих» больше в обоих классах школы в пригороде³.

Возникает вопрос: различается ли возраст учеников обеих ступеней в разных школах и не может ли это служить объяснением отмеченного явления? Однако даты рождения испытуемых, взятые нами из классных журналов, и данные Женевского статистического ежегодника по образованию (Служба социологических исследований, 1974) показывают, что ситуация не такова, что, впрочем, почти не удивительно в начале школьного обучения. Если быть более точным, то та же самая информация подтверждает, что дети из разных социальных и профессиональных слоев, неравномерно распределенные по школам, имеют сходный возраст как в старшей группе детского сада, так и в 1 классе начальной школы и что последствия системы относительных отклонений в возрасте детей при вступлении в школьные годы оказываются весьма незначительными в масштабах нескольких классов школы.

³ Пиаже сам, несомненно был вынужден это отметить уже в первых своих работах, поскольку в книге «Моральные суждения ребенка» (1932) он пишет в одной из сносок: «Следует воспользоваться случаем (на этом мы особо не настаивали в предшествующих наших работах), чтобы указать, что большая часть наших исследований проводилась среди детей из бедных кварталов Женевы. В иной среде возрастные показатели, конечно, были бы другими». (р. 28).

Результаты этих сопоставлений, которые стали нам четко видны, после того как мы провели подсчет данных второго эксперимента, побуждают нас, таким образом (на основании опыта), вновь проанализировать их, введя новую переменную: «социально-профессиональное происхождение испытуемого».⁴

Поскольку имеющиеся данные, которые касаются профессии родителя ребенка, весьма приблизительны, мы ограничимся распределением происхождения по трем социальным слоям, опираясь на классификацию, предложенную Службой социологических исследований:

- слой А - чернорабочие, специализированные рабочие, квалифицированные рабочие, мелкие служащие и т. д.;
- слой В - квалифицированные служащие, мелкие собственники, сельскохозяйственные производители, средние кадры и т. д.;
- слой С - интеллектуальные или свободные профессии, высшие кадры и руководители.

Естественно, подобная классификация приблизительна, но применительно к нашему исследованию ее погрешности могут лишь уменьшить величину возможных различий между отдельными социальными средами.

1. Анализ результатов эксперимента II на сохранение количества жидкости с применением относительной переменной, касающейся социального происхождения испытуемых

Табл. 29 представляет результаты опыта на сохранение количества жидкости в претесте в соответствии с социальным происхождением опрошенных детей.⁵

Из этой таблицы следует, что пропорция «несохраняющих» среди детей старшей группы детского сада и 1 класса начальной школы ниже в социальном слое С, т. е. в слое, состоящем из представителей свободных профессий и руководящих кадров (4 «несохраняющих» на 17 опрошенных), чем в других социальных слоях (36 «несохраняющих» на 75 опрошенных). Эта пропорция будет чуть ниже в слое В (15 «несохраняющих» на 34 опрошенных), чем в слое А (21 «несохраняющий» из 41 опрошенного).

Эти выводы не являются чем-то новым. Мы уже упоминали в 1 главе другие работы, которые выявляют подобное неравенство в показателях детей из различных слоев не только в классических, но и в операциональных опытах.

Напомним, что после претеста «несохраняющие» дети проходили через один из опытов, предусмотренных планом эксперимента. Случайности в ходе эксперимента не позволили нам провести его со всеми «несохраняющими». (Можно удостовериться в том, что ни одна ошибка

⁴ Понятием «социально – профессиональное происхождение испытуемого» мы обозначаем социальный слой, соответствующий профессии его родителя.

⁵ Мы не располагаем указанием профессии родителя для 9 из 100 опрошенных детей (отсутствие этой информации чаще всего является следствием недавнего переселения ученика из другого места). Поэтому табл. 29 включает данные только по 91 испытуемому.

не закралась на этом уровне без нашего ведома: «несохраняющие», прошедшие через весь эксперимент, были ровесниками и выходцами из различных социальных слоев, так же как и те, кто прошел лишь через претест.)

Таблица 29

Уровни детей в опыте на сохранение количества жидкости в претесте эксперимента II в зависимости от социального происхождения

Уровень в претесте

	НС	П	С	Всего	%НС
Социальный слой А (рабочие...)	21	5	15	41	51
Социальный слой В (средние кадры, мелкие независимые...)	15	4	15	34	44
Социальный слой С (высшие кадры...)	4	0	12	16	25
Всего	40	9	42	91	

Таблица 30

Прогресс испытуемых НС в эксперименте II в опыте на сохранение количества жидкости в посттесте I в зависимости от экспериментальных условий

	Прогресс	Без прогресса	Всего
Экспериментальные группы I и II (1НС+2С или 2НС+1С)	8	8	16
Экспериментальная группа III (3НС) и контрольная группа (без взаимодействия)	2	15	17

Точная вероятность: $p = 0.021$

Таблица 31

Распределение испытуемых из различных социальных слоев в группах эксперимента II с указанием их прогресса в посттесте I

	Экспериментальные группы						Контрольная группа			Всего
	I и II			III						
	Прогресс	Без прогресса	Всего	Прогресс	Без прогресса	Всего	Прогресс	Без прогресса	Всего	
Социальный слой А (рабочие...)	5	2	7	0	3	3	1	3	4	14
Социальный слой В (средние кадры...)	3	3	6	0	5	5	1	3	4	15
Социальный слой С (высшие кадры...)	0	3	3	0	0	0	0	1	1	4
Всего	8	8	16	0	8	8	2	7	9	33

Напомним также, что именно в I и II экспериментальных группах испытуемые оказались наиболее готовыми к началу когнитивного прогресса, который можно обнаружить в посттесте 1. Это видно из табл. 30, представляющей прогресс всей совокупности испытуемых (о профессии родителей которых мы располагаем информацией) в различных экспериментальных группах.

Табл. 31 указывает на распределение испытуемых из различных социальных слоев в экспериментальных группах с социальным взаимодействием и в контрольной группе и их последующий прогресс. Из анализа этих данных следует, что никто из испытуемых социального слоя С (высшие кадры) не обнаруживает прогресса в рамках интересующих нас I и II экспериментальных групп (поскольку они наиболее благоприятны для конфликтного взаимодействия в когнитивном плане); 3 из 6 испытуемых слоя В и 5 из 7 слоя А демонстрируют прогресс в посттесте.

Несмотря на незначительное число испытуемых и в условиях, когда не предполагалось учитывать социальное происхождение детей, эта констатация стала неожиданностью: в I и II экспериментальных группах доля прогрессирующих испытуемых - или «уровень экспериментального роста» в зависимости от социального происхождения разнится настолько, что разрыв, отмеченный между социальными слоями в ходе претеста, в посттесте выступает как достигший своего предела. (Чтобы оценить значение этого дифференциального «уровня экспериментального роста» в зависимости от социального происхождения, следует обратиться к табл. 32). Принимая во внимание уточнение теории когнитивного развития, при опоре на которую была проведена диагностика уровня испытуемых, нам кажется маловероятным, что эти результаты лишь плод случая.

К тому же, мы увидим, что абсолютно идентичные тенденции обнаружат себя в следующем эксперименте.

Т а б л и ц а 32

Иллюстрация выявленного во II эксперименте (сохранение количества жидкости) значения «дифференциального уровня экспериментального роста» в зависимости от социального происхождения

В качестве иллюстрации можно представить, что произойдет, если *все* «несохраняющие» испытуемые в претесте будут включены в I и II экспериментальные группы.

В *претесте* имеется:

51,22%	«несохраняющих» среди испытуемых слоя А;
44,11%	» » » В;
25%	» » » С.

В *результате сеансов социального взаимодействия* (I и II группы) были получены показатели роста:

71,4%	для «несохраняющих» социального слоя А;
50%	» » » В;
0	» » » С.

При условии, что все испытуемые включены в I и II экспериментальные группы и что наблюдаемые тенденции поддерживаются, это соответствует такому уменьшению числа «несохраняющих» испытуемых, которого можно было бы добиться в посттесте:

14,64%	«несохраняющих» среди испытуемых слоя А;
22,05%	» » » В;
25%	» » » С.

Это означает, что разрыв с претестом должен исчезнуть.

2. Анализ результатов эксперимента III на сохранение числа с применением относительной переменной, касающейся социального происхождения испытуемых

Эксперимент III мы провели аналогичным образом, также по ходу исследования, не включая его заранее в план эксперимента.

Табл. 33 представляет результаты опыта на сохранение числа, проведенного со 140 детьми, опрошенными в ходе претеста.

Таблица 33

Уровень детей в претесте опыта на сохранение числа
в эксперименте III в зависимости от социального
происхождения

Уровень в претесте				
	$HC_0 + HC_{nc}$	$HC_c + HC_4$	П + С	Всего
Социальный слой А	7	18	27	52
Социальный слой В	10	23	33	66
Социальный слой С	1	5	16	22
Всего	18	46	76	140

В этом опыте в зависимости от социального происхождения ребенка проявляется неравенство показателей. В приведенных ниже данных мы не представили результаты менее продвинутых испытуемых ($HC_0 + HC_{nc}$), поскольку было отмечено, что они не достигли уровня развития, дающего им возможность воспользоваться социальным взаимодействием в экспериментальных группах α и β . По отношению к испытуемым, оставшимся «несохраняющими», HC_c и HC_4 составляют 40% слоя А (рабочие и т. д.), 41,07% слоя В и 23,81% слоя С. Эти данные того же порядка, что и данные предшествующего эксперимента.

После претеста «несохраняющие» испытуемые также распределяются по трем группам и проходят через различные экспериментальные условия. Было отмечено, что, как это видно из табл. 34, группы с и в большей степени способны положить начало прогрессу испытуемых в посттесте. Это объясняется тем, что только в этих группах сталкиваются испытуемые с различными точками зрения.

В табл. 35 показано, как распределяются испытуемые (HC_c и HC_4) по различным экспериментальным группам и каков их прогресс в посттесте. В этом эксперименте также ни один ребенок из социального слоя С (свободные профессии, высшие кадры и т. д.) не прогрессирует, в то время как у детей из других слоев отмечается эволюция: 3 из 8 детей слоя А и 5 из 12 слоя В обнаруживают прогресс. Это явление аналогично тому, что было отмечено в предшествующем эксперименте. Уровень роста испытуемых в экспериментальных группах с и Должен помочь преодолеть в ходе претеста появляющийся вначале разрыв между

показателями детей из различных социальных слоев (конечно, в том, что касается уровней $HC < HC_4$ и $П < С$, поскольку ситуация социального взаимодействия, предложенная в эксперименте, предполагает начальный уровень развития, равный по крайней мере HC).

Таблица 34

Прогресс „несохраняющих” испытуемых (HC_C и HC_4) в эксперименте III в опыте на сохранение числа в посттесте в зависимости от экспериментальных условий

	Прогресс	Без прогресса	Всего
Группы α и β ($1HC + 1C$ или $1HC + 1П$)	8	14	22
Группа λ ($2HC$)	0	10	10
Всего	8	24	32

Точная вероятность: $p = 0,034$

Таблица 35

Распределение испытуемых из различных социальных слоев в экспериментальных группах эксперимента III с указанием их прогресса в посттесте

	Экспериментальные группы						Всего
	α и β			λ			
	Прогресс	Без прогресса	Всего	Прогресс	Без прогресса	Всего	
Социальный слой А (рабочие...)	3	5	8	0	6	6	14
Социальный слой В (средние кадры...)	5	7	12	0	4	4	16
Социальный слой С (высшие кадры...)	0	2	2	0	0	0	2
Всего	8	14	22	0	10	10	32

II. ПРОБЛЕМА ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕНДЕНЦИЙ КОТОРЫЕ МОГУТ БЫТЬ ВЫЯВЛЕНЫ ЭТИМИ ДАННЫМИ

Рассмотрим теперь, как могли бы быть объяснены тенденции, отмеченные во II и обнаруженные в III эксперименте, если бы их наличие было подтверждено новым, более точным исследованием.

В ряде работ, написанных, к примеру, в рамках «компенсаторного воспитания», речь о которых шла в I главе, выдвинуто предположение, что разрыв между показателями детей из различных социальных слоев может быть частично «компенсирован» адекватным образованием. В то же время из отчетов по этим экспериментам следует, что предлагаемые меры не могут заметно устранить отмеченное неравенство. В наших экспериментах мы, напротив, сталкиваемся с ситуациями, когда это неравенство полностью устраняется.

По результатам исследований Кэмпбелла, Эрлебахера в Боруха (Campbell, Erlebacher, 1970; Campbell, Boruch, 1975) прежде всего, следует отметить, что эффективность «компенсаторной» педагогической практики в ее попытках уменьшить неравенство интеллектуальных или школьных показателей зачастую недооценивается программами развития, экспериментальные методы которых не обладают эффектом статистической регрессии. Повторная интерпретация данных, относящихся к экспериментам «компенсаторного воспитания», которая учитывала бы явления регрессии, выявила бы тенденции более широкого масштаба.

Однако мы считаем, что предосторожности на уровне статистических методов сами по себе были бы недостаточными для того, чтобы уменьшение неравенства обнаружилось столь же явно в этих работах, как в наших. Почему наш; подход мог бы быть более адекватным в попытке устранить отмеченное неравенство?

Наши первые соображения по этой проблеме будут носить методологический характер. В самом деле, мы считаем, что наши действия по оценке поведения позволили нам избежать теоретической путаницы — весьма частой между понятием «отличительная способность индивида»⁶ и понятием «умение», которое характеризуется конкретной направленностью обучающего вмешательства. Они дали нам возможность учитывать последовательность структур в процессе присвоения поведения и избежать необходимости постулировать, что уровень развития, достигнутый испытуемыми, будет постоянно варьировать.

Выдвинуть такой постулат уже означало бы прибегнуть к сомнительному предположению для обоснования понятия инструментария, примененного в ходе претеста. Однако в ходе посттеста стало бы еще более очевидным несоответствие цели экспериментального вмешательства, которое, как, впрочем, и любое педагогическое вмешательство, стремится вызвать специфическое научение *всех* детей, к которым оно адресовано. Оценивая уровень испытуемых в рамках теории стадий, мы смогли учесть, с одной стороны, предварительные требования развития, предполагающие любое педагогическое вмешательство (или любую другую ситуацию, способную дать начало эволюции испытуемого), и, с другой стороны, потолок (или площадку равновесия), которую представляет собой овладение понятием или поведением. Эти составляющие наших действий и то, что мы, строя наше исследование на точном знании действующих процессов, смогли избежать поднятых Кэмпбеллом (1974, р. 37) проблем, касающихся определения целей, которое надо достичь и оценить⁷, видимо, представляют собой два фактора,

⁶ Впрочем, понятие способности само по себе неудовлетворительно. Оно вызвало много численные споры, начиная с различия между «aptitudes», «capacities» и «facultes» (синонимический ряд французских терминов, обозначающих «способности» - *примеч. пер.*), в которых со всей остротой поставлен вопрос о сущности этого понятия. Не идет ли здесь речь о понятии, слишком всеобъемлющем для того, чтобы стало возможным движение теории в познании процессов, ответственных за развитие?

⁷ Возьмем, к примеру, следующую проблему: приемлемо ли при оценке какой-либо педагогической программы требовать, чтобы она включала подготовку к ответам по элементам, сходным с элементами теста на овладение? В нашем варианте подобная подготовка признана эффективной.

свидетельствующие о том, что наш метод больше подходит для сравнительного изучения испытуемых, относящихся к различным социальным группам.

Иными словами, педагогический или экспериментальный подход (в нашем случае предложенное социальное взаимодействие) никогда не дает полного набора условий (см., например, вопрос о предварительных требованиях), необходимых, для того чтобы научение или развитие, которое стремятся вызвать, имело место. Необходимо наличие совокупности факторов и инструментария, т. е. действия и модели, которые могли бы это учитывать. В этом случае результаты наших экспериментов указывали бы на две вещи: на необходимость адекватного методологического аппарата и на роль социального взаимодействия в развитии. С подобным инструментарием я при особом учете в ходе экспериментального и педагогического вмешательства социального взаимодействия стало бы возможным достичь сходных показателей у всех детей, независимо от их социального происхождения. Это подчеркивает интерес ко взаимному углублению различных уровней исследования: методологического и педагогического.

Этот теоретический анализ подводит также к возможной новой интерпретации результатов эксперимента, проведенного Варнавой-Скурас (Varnava - Skouras, 1973) с детьми из неблагополучного окружения. Она сравнивает прогресс детей в когнитивном развитии при обучении по программе лингвистической и программе операциональной, разработанной ею. Из результатов вытекает не только то, что второй подход превосходит первый, но особенно и то, что он оказывается значительно успешнее. Варнава-Скурас относит это за счет характеристик задач и лабораторного оборудования, которое она предусмотрела в своей работе. Источник отмеченного операционального прогресса заключается во взаимодействии испытуемого с материальной «средой», структурированной адекватно тому, чтобы вызвать в нем конфликт интеллектуального плана (со ссылкой, в частности, на понятие «конфликт схем», заимствованного у Инельдер, Синклер и Бове). Однако во время описания экспериментальных сеансов своего педагогического вмешательства автор объясняет (но затем не принимает в расчет в своей интерпретации полученных результатов), что в ходе применения программы детей постоянно помещают в ситуацию, когда они все *вместе* должны играть с предложенными материалами, т. е. в коллективную ситуацию социального взаимодействия. Оказывается ли предметный материал соответствующим воспитательному плаву из-за его структуры или из-за того, что представляет возможность для социокогнитивного конфликта между детьми? В этом случае подход Варнава-Скурас в двух пунктах, пожалуй, аналогичен нашему: она включает оценочную методику, основанную на теории стадий, и отводит, не обращая на это внимание, важную роль социальному взаимодействию испытуемых. Это, видимо, объясняет также ее успех среди детей, с которыми педагогические эксперименты многократно терпели неудачу.

Наконец, поскольку мы ссылались на некоторые результаты работ по «компенсаторному воспитанию», Мы хотим продолжить теоретические размышления, сделав при этом несколько замечаний по этой социальной психолого-педагогической проблематике.

Исходя из результатов проведенных и проанализированных нами экспериментов, исходя из теоретических и методологических проблем, поднятых в связи с попыткой сочетать психологическое и социальное начала, исходя из успеха воспитательных экспериментов Чеккини (Cecchini) и других (представленных в 1 главе), основанных на педагогической методике, учитывающей деятельность ребенка, темпы его развития и особенно то, что интенсифицирует взаимодействия между учениками, мы считаем, что совокупность этих данных побуждает к переформулированию концепций о возможной роли «адекватной педагогики» и к отказу от выражения «компенсаторная педагогика».

В самом деле, и по сей день наиболее часто встречающаяся в начальных классах школы практика идет в основном от способа коллективного обучения⁸, которое в целом адресуется всем учащимся посредством изложения или представления (что очень схоже с экспериментально исследованным «подражанием модели»), и если подобный педагогический подход встречает немало трудностей в попытке пробудить у всех детей внимание, интерес и тем самым активность, значение которых для развития любого ребенка общеизвестно, то при этом подходе сложно точно учитывать межличностные различия в уровне развития. В соответствии с анализом экспериментальных данных, касающихся эффекта подражания, этот тип педагогического вмешательства затрагивает умственную эволюцию испытуемого, пожалуй, лишь в той мере, в какой ему удастся вызвать в этом испытуемом социокогнитивный конфликт между его, испытуемого, точкой зрения в той, что ему изложена. Это может быть достигнуто лишь при очень точном выборе вмешательства на имеющейся стадии когнитивного развития ребенка. Здесь же речь идет как раз о таком типе выверки, который эта педагогическая методика в коллективном контексте осуществить не может. Заметим, что наличие подобных выверок в условиях, когда преподавание индивидуализировано, было бы знаком реальной коммуникации между учителем и учеником, который открывал бы возможность социального взаимодействия в когнитивном плане. Но не облегчается ли это взаимодействие взаимодействием между детьми, которое в свою очередь также лежит в основе прогресса? Любая педагогическая практика, проявляющая тенденцию к индивидуализации преподавания, должна бы одновременно основываться на интенсификации социальных взаимодействий между учениками. В нашем анализе экспериментальных данных мы смогли увидеть интерес, который для тех и других представляет существование различий между уровнями имеющейся когнитивной эволюции.

В этом случае становится очевидным, что дидактические методы начальной школы, фронтально адресованные ученикам и использующие приемы изложения или представления,

⁸ Отметим, что некоторое время назад были сделаны попытки провести эксперименты с целью найти альтернативу этому типу преподавания (в частности, в «уроках» современной математики).

создают нечто вроде социального вакуума в отношении «учитель — ученик», поскольку они не формируют условий для коммуникации и тем самым лишают ученика социального взаимодействия когнитивного плана по затронутому содержанию. Однако приходится констатировать, что эти методы в какой-то мере, видимо, могли бы с относительным успехом достичь своих целей в обучении детей из некоторых социальных слоев. Можно задаться вопросом: не оттого ли это не так, что семьи этих детей систематически компенсируют неадекватность коммуникации, присущую этим методам? Не является ли это действительно решением проблемы? Ради повторного включения полученных в школе знаний в контекст уже прожитого социального взаимодействия следует беседовать с ребенком о темах, близких по содержанию к тем, что изучались в школе, спрашивать его о том, что делалось в классе, о чем говорилось, вновь и вновь говорить об этом. И если эффективность подобного рода поведения в когнитивном плане не всегда может осознаваться родителями, которые его выбирают, то оно, напротив, всегда сопровождается весьма четко выраженной озабоченностью, чтобы ни на миг не утратить контакта со школьной жизнью своего ребенка. Известна реакция родителей на попытки отменить домашние задания, представляющие собой один из способов информирования о содержании школьной работы, которым располагают родители. Для них это также возможность убедиться в том, что ребенок «не сбился с пути». Аналогичные страхи возникают при введении новых школьных программ (как в случае с современной математикой), когда родители чувствуют, что их незнание этого нового делает их не способными следить за эволюцией обучения ребенка в школе.

Наша новая интерпретация возможной роли адекватной педагогики оптимистична. Если считается, что это не функция школы и если выше ее возможностей одной компенсировать общественное неравенство (см. по этому вопросу критику социологов, в частности Бернштейна, 1973), то мы, напротив, считаем, что школа может найти возможность с большим успехом вмешаться в ту из ее функций, которая состоит в том, чтобы дать всем детям, независимо от их социального происхождения, знания и основные навыки. Мы выдвигаем гипотезу, что, основывая свою педагогическую практику на разработках теоретиков, учитывающих совместно все факторы развития ребенка (включая, следовательно, специфическую роль некоторых социальных взаимодействий), школа должна бы по крайней мере суметь выполнить свои функции обучения самостоятельно, без помощи родителей.

КОНФЛИКТ в концепции Перре-Клермон — детерминирующий фактор развития в социальном взаимодействии, возникает как противоречие противостоящих центраций, «конфронтация между субъектом и утверждениями или действиями лиц». Разрешение конфликта предполагает создание систем, способных к их координации. В процессе разрешения конфликта может произойти построение новых интеллектуальных координаций у индивида. Конфликт заставляет испытуемого координировать свои действия с действиями

других и тем самым вовлекает его в процесс децентрации, противопоставляющей его различным точкам зрения, которые он в состоянии принять только лишь благодаря когнитивной перестройке. Возможны следующие типы конфликтов: между гипотезами испытуемых и экспериментатора; Операциональный конфликт, при котором схемы действия вступают в противоречие; социально – проживаемый когнитивный конфликт, при котором противоречие стратегии одного индивида находит свой источник в стратегии другого. Согласно А.Н. Перре – Клермон, «ситуация будет конфликтной..., если различие центраций и характер задачи коллективной ситуации требуют от него (индивида – В.Р.) перестройки действующих координаций. (с. 193 – 194). В этой функции конфликт является «катализатором», т.е. необходимым источником развития.