

КОММУНИКАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОБЩИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ*

*Л.В. МАРИЩУК, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой
общей и дифференциальной психологии БГПУ им. М. Танка,
Е.И. ЛУГОВЦОВА, младший научный сотрудник лаборатории психологии
Национального института образования*

В статье рассматривается возможность развития общих способностей старших подростков посредством специально организованного процесса общения по решению познавательной задачи. На основе теории когнитивного развития (Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, А.-Н. Перре-Клермон) и анализа теоретических и экспериментальных исследований, посвященных роли общения в развитии способностей, приводится ряд теоретических предположений относительно возможностей влияния специальным образом организованной коммуникативной деятельности на общие способности, и условий, при которых эта деятельность может являться эффективной. Данные предположения легли в основу разработки программы по развитию общих способностей старших подростков. В статье описываются рамочные условия программы, а также некоторые эмпирические результаты проверки ее эффективности и рациональности теоретических предположений.

Ключевые слова: способности, общение, коммуникативная деятельность.

В науке существуют две противоположные точки зрения на развитие способностей: теория наследственных способностей, утверждающая, что они жестко определяются природными данными и наследуются в готовом виде, и теория приобретенных способностей, выражающая мысль, что все способности социальны по своей природе, обусловлены средой и воспитанием. В различные времена то одна, то другая система взглядов занимала превалирующее положение.

Большинство отечественных исследователей считает, что обе крайние точки зрения неверны и не отвечают реальности (А.В. Брушлинский, Н.С. Лейтес, С.Л. Рубинштейн), так как первая ограничивает поиск путей формирования способностей, а вторая уравнивает всех людей и не позволяет учитывать их потенциальные возможности.

Согласно идее Ж. Пиаже, социальная среда приравнивается к факторам, влияющим, наряду с созреванием и индивидуальным опытом, на развитие интеллекта ребенка. Суть этого влияния заключается в том, что стадии развития интеллекта замедляются или ускоряются в зависимости от культурного и образовательного окружения ребенка. По мнению Ж. Пиаже, источник знания лежит во взаимодействии объектов и субъектов, а развитие – это смена господствующих умственных структур, переход от низшей ступени к высшей, когда предыдущая

стадия всегда подготавливает последующую. Порядок следования стадий неизменен. Однако этот процесс не содержит в себе никакой наследственной программы.

Принципиально иного взгляда на психическое развитие придерживался Л.С. Выготский. Умственное развитие, по его мнению, состоит в оформлении высших, культурно наполненных символических структур и характеризуется наличием «качественных новообразований». Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли правильно организованного обучения в умственном развитии детей. Теория неоднократно критиковалась за объяснение особенностей индивидуальной психологии спецификой исторической эпохи и рассмотрение лишь одного направления развития – от общественного к индивидуальному [1].

Попытка опереться на обе теории предпринята А.-Н. Перре-Клермон [2]. Разработанная ею концепция является экспериментальным воплощением теоретической гипотезы Ж. Пиаже, Дж. Г. Мида и Л.С. Выготского, согласно которой процессы социального взаимодействия играют существенную роль в интеллектуальном развитии ребенка. По данным А.-Н. Перре-Клермон, помещение детей в условия столкновения позиций в активном взаимодействии способно повысить уровень их способностей до уровня (или выше) благополучных детей в предварительном испытании. В качестве основы для

* Статья поступила в редакцию 13 апреля 2006 года.

объяснения влияния социальных взаимодействий на когнитивное развитие она использовала интеракционистскую и конструктивистскую модели, определяющие социальные взаимодействия как предпосылку происхождения новых когнитивных структур. Генезис когнитивных структур в рамках этой модели связывается с деятельностью, создающей новую структуру через межиндивидуальную координацию, причем координация действия между индивидами предшествует индивидуальной когнитивной координации.

Главной причиной когнитивного развития является форма взаимодействия, благодаря которой обеспечивается столкновение индивидов с различными точками зрения на способ решения задач. В результате возникает «социокогнитивный конфликт», необходимость разрешения которого и совместный поиск единого решения позволяет скоординировать разные точки зрения и приводит к развитию интеллекта. Ключевым во взаимодействии является процесс, вызывающий конфликт между противостоящими центриациями.

А.-Н. Перре-Клермон рассматривает социальное взаимодействие как фактор, влияющий на развитие индивида до возникновения собственно кооперации. Основной вопрос исследований, по ее мнению, должен заключаться в следующем: как на развитие детей влияют социальные отношения, возникающие в совместной деятельности участников? Каково влияние стратегий других участников на стратегию, которую использует данный участник совместного выполнения задания?

Этот вопрос можно условно разделить на две составляющие: каким образом общение влияет на развитие детей и каким образом на это влияет совместная деятельность. Очевидно, что и общение, и совместная деятельность имеют потенциал в развитии способностей. Вопрос в том, каковы особенности влияния общения и деятельности в зависимости от способов их организации и возраста ребенка, а также от способа их организации. В связи с этим попытаемся ответить на вопрос, который возникает из результатов экспериментов Перре-Клермон: каким образом социальное взаимодействие, а именно, общение влияет на развитие детей?

Проанализировав многочисленные исследования по проблеме общения (В.Н. Мясищев, Б.Ф. Ломов, Р.Л. Кричевский), нами выделены следующие теоретически важные аспекты, которые были использованы для стимулирования развития общих способностей. Первый аспект –

это слово, само по себе являющееся мощнейшим физиологическим фактором, способным до патологической степени изменить деятельность мозга. Хотя даже при практическом отсутствии общения, уже просто в присутствии других людей, возрастают скоростные характеристики психической деятельности отдельных участников общения. Второй аспект заключается в том, что общение оказывает детерминирующее воздействие на перцептивные, мнемические, мыслительные, аттенционные характеристики включенных в него индивидов. Это выражается в изменении динамики и результатов исследуемых психических явлений (снижении процента ошибок и возрастании избирательности поиска в перцептивно-поисковой деятельности, увеличении точности оценочных шкал при восприятии различных сигналов, увеличении полноты воспроизведения стихотворного текста, возрастании объема запоминаемого стимульного материала, более успешном решении творческих задач, обеспечении большей глубины и полноты анализа при усвоении понятий и т.д.). Благодаря общению, сознание одного человека становится данностью для другого. Тем самым формируется «совокупный субъект», обладающий системой качеств, не сводимых к простой сумме качеств, входящих в него индивидов. В процессе межличностного общения мысли и чувства не только обмениваются, но и формируются, развиваются, уточняются. Интенсивность общения положительно влияет на решение поставленной задачи, служит важным средством для ее реализации. При индивидуальном решении задачи по мере возрастания сложности выполняемой деятельности, наблюдается переход от монологизации к диалогизации речевой формы мыслительного процесса. Только в результате включения человека во взаимодействие по поводу совместно выполняемой задачи он трансформируется в интерес к задаче, то есть возникает специфическая познавательная мотивация.

Для того чтобы указанные воздействия происходили, необходимо выполнение определенных условий. Последние касаются организации процесса общения, поставленной задачи и уровня способностей участников. Анализ исследований по проблеме общения (В.М. Агнисьян, А.В. Беляева, И.Б. Бовина, А.С. Золотнякова, В.А. Кольцова, Е.Ф. Коханов, Б.Ф. Ломов) позволил нам выделить следующие условия:

- ситуация характеризуется максимальным уровнем воздействия общения на психические

проявления индивидов в том случае, если деятельность одного человека невозможна без деятельности другого, а общение пронизывает все стороны совместной деятельности;

- высокий уровень включенности участников общения позволяет испытуемым максимально использовать все преимущества совместной познавательной деятельности, адекватно оценивать и осмысливать информацию, получаемую от партнеров в процессе группового обсуждения проблем. При этом оптимальная исходная зона улучшения показателей психической деятельности в условиях общения характерна для испытуемых со средним исходным уровнем подготовленности;

- чем субъективно более сложна задача и разнообразнее информация, требующаяся для ее решения, тем более значимо включение общения в ее решение. Простые задачи, как правило, даже в условиях непосредственного общения выполняются каждым его участником индивидуально. Возникновение проблемных ситуаций в результате столкновения различных полярных мнений, взглядов, подходов интенсифицируют влияние общения;

- обособленная позиция большинства участников общения при сохранении духа соперничества стимулирует развитие вербального и пространственного интеллекта. Атмосфера «здоровой конкуренции» среди уверенных в своих силах и успешно сотрудничающих участников взаимосвязана с относительно более высокими показателями общего интеллекта.

Для того чтобы ответить на вторую часть поставленного выше вопроса, а именно «каким образом совместная деятельность оказывает влияние на развитие способностей», необходимо обратиться к самому определению понятия «способности». В отечественной психологии способности не рассматриваются вне связи с категорией деятельности. В трудах психологов (Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков, В.Н. Дружинин) способности рассматриваются как имеющие отношение к успешности выполнения одной или многих деятельностей и развивающихся не иначе как в процессе той или иной практической или теоретической деятельности [1; 4].

Общение как фактор, способствующий развитию общих способностей, приобретает особую актуальность в подростковом возрасте. Характеризуется как период кардинальных сдвигов в психологическом и личностном развитии. Изменения касаются интеллектуальных процессов и креативных характеристик личности.

В подростковом возрасте происходит смена ведущего вида деятельности и, как следствие, смена референтной группы. Содержанием ведущей деятельности становится построение социальных отношений ребенка с другими людьми. Одной из форм деятельности выступает общение со сверстниками [5; 6].

Все рассмотренные выше факты позволяют сделать вывод о том, что одну из ключевых ролей в развитии способностей в подростковом возрасте играет коммуникативная деятельность. В понимании общения как коммуникативной деятельности существенную роль сыграла разработанная в начале XX века Дж. Мидом концепция «ролевого поведения», а во Франции – учение П. Жане. В отечественной психологии вопрос о соотношении двух ведущих категорий психологической науки – общения и деятельности – широко обсуждался в 70-е годы.

Опираясь на концепцию А.Н. Леонтьева, его анализ общения, как деятельности, и обозначая его как «коммуникативную деятельность», а также опираясь на концепцию Б.Ф. Ломова, процесс коммуникативной деятельности можно рассматривать как «систему сопряженных актов». Каждый акт определяется: субъектом – инициатором общения; субъектом – партнером, которому адресована инициатива; нормами, по которым организуется общение; целями, которые преследуют участники общения; ситуацией, в которой совершается взаимодействие. Каждый акт общения представляет собой цепь (алгоритм) взаимосвязанных коммуникативных действий. Коммуникативное действие – завершенная операция смыслового взаимодействия, происходящая без смены участников коммуникации [8].

А.В. Соколов выделяет три формы коммуникативных действий: *подражание* – воспроизведение реципиентом движений, действий, поведенческих коммуниканта; *управление* – такое коммуникационное действие, когда коммуникант рассматривает реципиента как средство достижения своих целей, как объект управления; *диалог*, элементарными единицами которого являются действия, высказывания и слушания. Подражание, диалог, управление могут сливаться друг с другом, дополняя [9].

В качестве коммуникантов и реципиентов, согласно А.В. Соколову, могут выступать три субъекта, относящиеся к разным уровням социальной структуры: индивидуальная личность (И), социальная группа (Г), массовая совокупность (М). Они могут взаимодействовать друг с другом. Те виды коммуникативной деятельности,

где в качестве активного, целенаправленного субъекта выступает И либо Г, либо М, называются, соответственно, микрокоммуникацией, мидикоммуникацией, макрокоммуникацией. Те виды, где И либо Г, либо М выступают в роли объекта воздействия, соответственно, называются межличностной, групповой и массовой коммуникацией.

Опираясь на результаты исследований А.-Н. Перре-Клермон, на потенциал общения в сфере развития общих способностей, а также на тот факт, что способности не могут возникнуть и развиваться вне определенной деятельности, нами сделан вывод о том, что определенным образом организованная коммуникативная деятельность может способствовать развитию общих способностей.

В 2003–2005 годы на базе СШ № 189 и СШ № 51 г. Минска нами было проведено исследование, целью которого являлось выявление возможностей развития общих способностей в процессе коммуникативной деятельности. В нем участвовали 172 ученика 8–9 классов. Организуя исследование, предполагали, что одним из важнейших факторов развития интеллектуального потенциала является социальное взаимодействие. Под коммуникативной деятельностью нами понимается система последовательно развертывающихся действий, каждое из которых направлено на решение частной задачи и может быть рассмотрено как некоторый «шаг» в направлении к цели общения. Под социальным взаимодействием – систематически устойчивое выполнение каких-то действий, направленных на партнера для того, чтобы вызвать определенную (ожидаемую) ответную реакцию с его стороны, которая, в свою очередь, вызывает новую реакцию воздействующего.

В нашем случае использовалась микрокоммуникация, где личность выступает в качестве активного коммуниканта (диалогическая форма коммуникативной деятельности). В качестве коммуникационного партнера выступал другой индивид, а также учебные двойки и тройки. Содержание микрокоммуникации составлял обмен идеями, доводами, предложениями между собеседниками. Применительно к модели организации общения В. Coffman и J. Smethurst, согласно которой для эффективного процесса взаимодействия должны учитываться размер группы, организация процесса в пространстве и времени, была выбрана такая организация коммуникативной деятельности, для которой характерно непосредственное синхронное взаимодействие между учащимися.

В процессе работы было высказано предположение, что проблемность может являться атрибутом не только задачи, но и самого процесса общения, связанного с различными ограничениями, вследствие чего для решения задачи необходимо не только обратиться за помощью к собеседнику, но и найти наиболее адекватный способ получения информации. В связи с этим нами были выделены два основных аспекта организации деятельности: проблемность задачи (содержание должно вызывать познавательный интерес участников) и проблемность, заключенная в самом процессе общения. Последний должен содержать некоторые ограничения, препятствия, преодоление которых интенсифицирует воздействие общения на психические проявления и способствует повышению уровня общих способностей. Этим барьером может стать «разделение» информации между участниками группы с ограничениями ее использования. Таким образом, общение оказывает двойное влияние: через столкновение взглядов и мнений на решение задач и на способ достижения требуемого результата. Полагаем, что так называемая «проблемная» форма организации коммуникативной деятельности может оказать стимулирующее воздействие на развитие общих способностей.

На основании теоретических выводов была разработана программа развития общих способностей в коммуникативной деятельности для учеников девятых классов, которая была реализована на базе вышеназванных школ в течение 2005 года. Результаты эксперимента обрабатывались с помощью дисперсионного анализа. На рисунках 1 и 2 представлены сравнительные результаты контрольной и экспериментальной группы до и после участия в программе по восьми способностям: коэффициент интеллекта, уровень обученности, вербальные способности, математические способности, комбинаторные способности, способность выносить суждение, пространственное воображение и пространственное мышление. Как видно из графиков, до начала программы испытуемые контрольной группы имели более высокий уровень изучаемых способностей. После участия в программе экспериментальная группа сравнялась с контрольной по уровню комбинаторных способностей, способности выносить суждение к пространственному воображению. По показателям IQ, уровня обученности, вербальным и математическим способностям, а также пространственному мышлению экспериментальная группа превысила показатели контрольной.

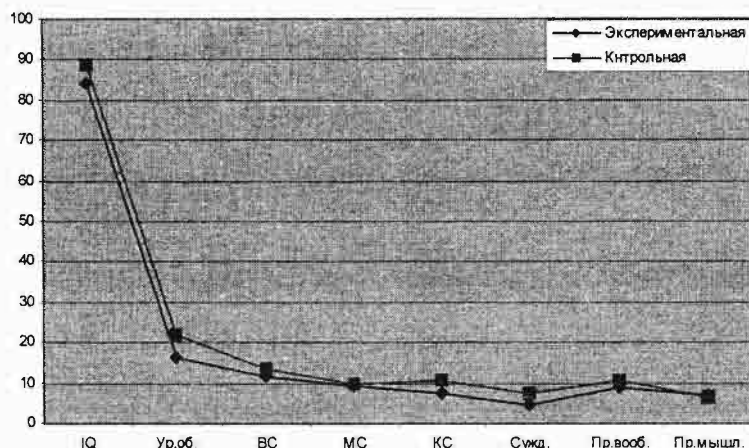


Рис. 1. Уровень общих способностей испытуемых контрольной и экспериментальной группы до начала занятий

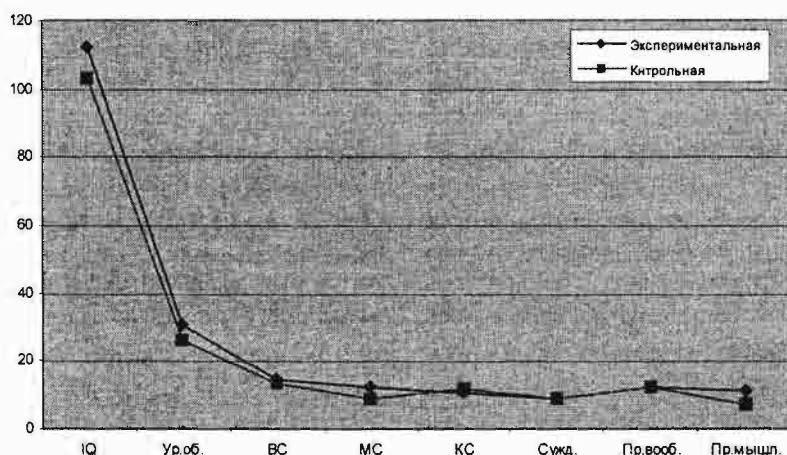


Рис. 2. Уровень общих способностей испытуемых контрольной и экспериментальной группы после участия в программе

Результаты дисперсионного анализа подтвердили эффективность программы развития общих способностей в процессе коммуникативной деятельности и высказанные теоретические предположения о влиянии определенным образом организованного процесса общения на уровень общих способностей старших подростков. Программа может быть использована как средство развития не только вербальных, но и математических способностей, а также способностей, включающих пространственные операции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999. 368 с.
2. Collier G. Social origins of mental ability. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1994. 300 p.
3. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей: Пер. с фр. М.: Педагогика, 1991. 248 с.
4. Платонов К.К. Проблемы способностей. М.: Наука, 1972. 312 с.
5. Барышева Т.А. Креативность. Диагностика и развитие: Монография. СПб.: Изд-во РППУ им. А.И. Герцена, 2002. 205 с.
6. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989.
7. Смирнова Е.О. Значение концепции общения М.И. Лисиной для отечественной психологии (К 70-летию со дня рождения М.И. Лисиной) // Вопросы психологии. 1999. № 4. С. 87–93.
8. Коханов Е.Ф. Общение как взаимодействие социальных субъектов (к основам социальной психологии Паблик Рилейшнз) // Менеджмент в России и за рубежом. 2001. № 5.
9. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации: Учебное пособие. СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 2002. 461 с.