

В. Н. Белкина

**Взаимодействие детей
со сверстниками: параметры
и проблема педагогического
регулирувания**

Проблема взаимодействия детей со сверстниками в первые годы жизни ребенка является особой психолого-педагогической проблемой. На протяжении всего дошкольного детства взрослый выступает для него значимым объектом окружающего мира. Однако длительная автономия диады «ребенок-взрослый» может привести к деформации детской личности (Т. А. Репина, Т. П. Гаврилова, Г. А. Цукерман и др.). Взаимодействие же детей со сверстниками обладает рядом особенностей, позволяющих рассматривать его с научных позиций не менее пристально, чем контакты ребенка со взрослыми. Во-первых, интерес к сверстнику достаточно рано становится одной из важнейших социогенных потребностей ребенка, а, следовательно, его общение и совместные действия с другими детьми являются закономерными и будут происходить независимо от педагогического участия в них взрослого. В.В. Зеньковский пишет по этому поводу: «Ни один возраст не бывает так склонен к социальной жизни, как детский. Мы взрослые и менее нуждаемся в социальном общении и сознаем себя более независимыми от социальных связей, а вместе с тем эмоциональный холодок, обычно поселяющийся в душе с годами, делает нас социально более тупыми. Детская душа легче и полнее раскрывается для социального сближения, дети легче сходятся, скорее привязываются и в силу этого социально более чутки, чем взрослые» [2. С. 313]. Во-вторых, в условиях взаимодействия ребенка со взрослым, как правило, статус каждой из сторон осознается ими по-разному: ребенок способен к субъектно-субъектному восприятию этого взаимодействия, взрослый чаще всего воспринимает ребенка как объект своих действий. При взаимодействии со взрослыми всегда, даже когда взрослый демократичен, отношения строятся как иерархические, несимметричные, в которых за взрослым закрепляется своего рода мо-

нополия на рефлексивные сферы деятельности: целеполагание, контроль, оценку (Ж. Пиаже). В процессе овладения детьми общением и совместной деятельностью со своими ровесниками эти сферы как бы делегируются другому ребенку, поэтому, вступая в контакт со своим сверстником, дошкольник попадает в ситуацию относительного равноправия партнеров, а это, в свою очередь, значимо для развития у него критичности по отношению к другим людям, умения отстаивать свою точку зрения, согласовывать свои действия с другими людьми и т. д. То есть, в-третьих, взаимодействие со сверстником как бы моделирует особый тип социального взаимодействия людей («субъект-субъект»), что в конечном счете и позволяет ребенку осознать смысл независимых, автономных действий человека в условиях его социального контакта.

Непосредственное взаимодействие детей в раннем и дошкольном детстве со своими ровесниками может рассматриваться только в условиях их общения, совместных действий или совместной деятельности и связано с взаимоотношениями детей. Это очевидное утверждение требует, однако, некоторых пояснений.

Прежде всего отметим тот факт, что категории «деятельность» («совместная деятельность»), «общение», «взаимодействие» и «взаимоотношение» в большинстве психолого-педагогических работ рассматриваются как взаимосвязанные, но отнюдь не одинаковые по своей сущности. В частности, А. А. Леонтьев указывает на то, что в деятельности как социальном феномене интересует и существенна прежде всего ее направленность на объект (продукт, результат). К совместной деятельности «можно подойти и под несколько иным углом зрения, рассматривая, какая организация трудового коллектива обеспечивает результативность совместного труда. При этом мы столкнемся с тем фактом, что существуют определенные способы такой ее организации, которые эффективны независимо от ее содержания. Этот факт и является основой для выделения самостоятельной категории взаимодействия» [3. С. 28]. Рассматривая вопрос с точки зрения того, какими способами достигается такая оптимальная организация, мы подойдем, по мнению А. А. Леонтьева, к про-

блеме общения. «Взаимодействие (интеракция) опосредованно общением. Благодаря общению люди могут вступать во взаимодействие. Иначе, взаимодействие, интеракция — это коллективная деятельность, которая рассматривается нами не со стороны содержания или продукта, а в плане социальной ее организации» [Там же. С. 29]. В. Н. Мясичев отмечал, что «взаимоотношение» является внутренней личностной основой взаимодействия, а последнее — реализацией или следствием выражения первого» [4. С. 115]. Особого внимания в контексте наших исследований заслуживает взаимообусловленность и взаимозависимость трех обсуждаемых категорий — общения, совместной деятельности и взаимодействия. Не ставя перед собой задачу в рамках данной статьи проанализировать множество весьма разнообразных подходов к их теоретической интерпретации, отметим только, что в прикладных исследованиях чрезвычайно трудно дифференцировать эти термины, да и сама полемика авторов различных концепций носит зачастую непоследовательный характер. Особую трудность в этой связи вызывают исследования, посвященные генетическим аспектам становления разнообразных по форме и содержанию социальных контактов. В частности, изучая первые семь лет жизни человека, мы неизбежно сталкиваемся с закономерной последовательностью овладения ребенком общением (в различных его видах) и совместными действиями, а затем и совместной деятельностью. В самом деле, достаточно четко можно выделить периоды, когда ребенок начинает овладевать общением в «чистом» виде (период новорожденности), переходит к предметному общению (именно общению, а не деятельности вместе со взрослым, поскольку в сознании ребенка главным здесь продолжает выступать взрослый — особенно это очевидно в первые полтора года жизни), затем он начинает совершенствовать предметные действия, и взрослый в этой конкретной предметной ситуации нужен ему в качестве партнера или консультанта-ценителя. Далее же процессы общения и совместной деятельности со взрослым, а затем со сверстником усложняются (после трех-четырех лет) и анализ детских контактов становится значительно более трудным. Но и здесь со-

всей очевидностью выступает тот факт, что в любом случае речь идет о *взаимодействии*, то есть о развитии у него именно *способов действия на другого и способов отражения действий другого на себя*, поэтому нам представляется правомерным использование термина «взаимодействие» как обобщающего при освещении вопросов общения и совместной со сверстниками деятельности детей. При этом общение и совместная деятельность в ряде случаев могут быть рассмотрены в качестве форм этого взаимодействия, а отношения друг к другу его участников (взаимоотношения) — одной из наиболее важных его сторон.

Учитывая, что взаимодействие имеет как минимум три основные составляющие — когнитивную (прежде всего через целеполагание и проектирование способов воздействий друг на друга), эмоциональную (через мотивацию и оценку процесса взаимодействия и его результата) и операциональную (через систему действий субъектов друг на друга), — следует подчеркнуть, что взаимосвязи между общением, совместной деятельностью и взаимоотношениями детей уже в первые семь лет жизни носят достаточно сложный характер.

Во-первых, генетически более ранней как в ситуации взаимодействия ребенка со взрослым, так и в ситуации контакта его со сверстником является непосредственно-эмоциональная форма общения. Совместная деятельность, в значительной степени определяемая наличием осознаваемой и принимаемой каждым ее участником цели, а также сформированностью деятельностных умений и навыков, развивается значительно позднее и требует более серьезных педагогических усилий со стороны взрослых.

Во-вторых, в детском возрасте значительно более выражена связь характера общения и совместной деятельности, с одной стороны, и взаимоотношений их участников — с другой, хотя однозначной зависимости между этими категориями, особенно при изучении различных параметров совместной детской деятельности, и не наблюдается.

В-третьих, несмотря на то, что контакты детей друг с другом фиксируются уже достаточно рано, взаимодействие детей структурируется только благодаря взрослому как по-

среднику. Особенно очевидной эта зависимость становится при изучении динамики развития когнитивного и операционального компонентов взаимодействия детей. Эмоциональная его сторона в силу открытости эмоциональной сферы ребенка далеко не всегда требует вмешательства взрослого.

Анализируя особенности общения и совместной деятельности детей дошкольного возраста как основных форм их взаимодействия со сверстниками, можно выделить ряд параметров, с одной стороны, характеризующих это взаимодействие, а с другой — определяющих линии педагогического участия взрослого в развитии каждой из этих форм и осознании их ребенком как необходимых и значимых для его самовыражения в настоящей и будущей социальной жизни. При этом мы имеем в виду тот очевидный факт, что общение и совместная детская деятельность могут по-разному влиять на становление личности ребенка: стимулировать ее развитие или тормозить его, подавлять индивидуальность или создавать условия для ее проявления. В этой связи проблема педагогического регулирования взаимодействия детей представляется достаточно актуальной. Отметим, что в понятие *педагогического регулирования* общения и совместной детской деятельности мы включаем такую систему действий педагога, которая позволяла бы взаимодействию детей со сверстниками выполнять развивающую по отношению к каждому ребенку функцию. В процессе такого взаимодействия:

- реализуются социогенные потребности ребенка;
- ребенок имеет возможность самоутверждения и самовыражения;
- приобретает опыт взаимодействия (развиваются умения воспринимать, понимать, принимать, уважать другого, отстаивать свою позицию, ребенок осознает также и право отказаться от контактов);
- формируются черты индивидуального поведения и деятельности в условиях социума и индивидуальные черты личности.

Прежде всего, очевидны два наиболее глобальных *параметра*, определяющих содер-

жание и структуру взаимодействия ребенка со сверстниками: возрастные (типологические) и индивидуальные особенности партнеров по общению и совместным действиям. Они достаточно подробно анализируются в психолого-педагогической литературе, в том числе и с точки зрения учета их в педагогической работе с детской группой. При этом наиболее распространенным является представление о двух путях развития детской личности: первый — создание организованного детского сообщества, второй — крайняя индивидуализация методически продуманной работы с каждым ребенком, наряду с нерегламентированным и спонтанным его взаимодействием с другими детьми. Изучению же содержания, динамики, структуры самого взаимодействия, тем более закономерностей развития индивидуальных свойств формирующейся личности в условиях общения и совместной деятельности со сверстниками уделяется значительно меньше внимания. Исключение составляет лишь игра, которая в отечественной литературе рассматривается почти неоспоримо как ведущий вид детской деятельности. Она занимает серьезное место среди проблем детства, теоретически и экспериментально проработана и продолжает осмысливаться философами, психологами, педагогами. Другие виды детской деятельности несправедливо продолжают оставаться в тени с точки зрения их научного анализа.

Приняв за точку отсчета педагогических действий возрастные и индивидуальные особенности детей (в том числе и их отношения к сверстникам и со сверстниками), мы обрекаем себя на видение, хотя и несомненно значимого, но только одного, пласта проблем, определяемых взаимодействием детей. Другой пласт, кажущийся значительно более конкретным, на наш взгляд, лежит в сфере самого взаимодействия и определяется как особенностями (возрастными и индивидуальными) детей — участников этого взаимодействия, так и содержанием их общения и совместной деятельности, которые прямым или косвенным образом определяются внешними условиями, в том числе педагогом. Наиболее важными параметрами в этом случае представляются нам следующие. С одной стороны, это способность ребенка воспринять сверстника как субъекта

взаимодействия (возрастной аспект), преобладающие мотивы поведения и деятельности, благоприятно влияющие на взаимодействие (индивидуальный аспект), опыт ребенка в индивидуальной деятельности и умения, необходимые для общения с другим человеком (речь, мимика, жесты — возрастной и индивидуальный аспекты), статус ребенка в группе сверстников (индивидуальный аспект). Эта группа параметров определяет как бы первую линию педагогической политики взрослого — влияние на взаимодействие детей через каждого его участника. С другой стороны, характер контактов детей друг с другом напрямую зависит от степени осознания и принятия детьми цели деятельности как общей для всех участников (это касается прежде всего совместной деятельности как одной из форм взаимодействия), совпадения или совмещения мотивов детских контактов, уровня развития опыта сотрудничества (опыта согласовывания коммуникативных, предметных, игровых, познавательных действий), характера взаимоотношений участников общения и совместной деятельности. С перечисленными факторами связана вторая линия педагогического участия во взаимодействии детей. И, наконец, особенности детских контактов определяются ситуацией, содержанием совместной деятельности, степенью ее сложности, наличием атрибутов, других людей и т. п. — то есть в значительной степени внешними по отношению к детям условиями. Эти условия позволяют наметить третью линию поведения педагога в ситуации регулирования им взаимодействия дошкольников. Следует, вероятно, рассматривать также внешними по отношению к ребенку уровень педагогического мастерства взрослого, а также особенности его личности, самым непосредственным образом влияющие на характер регулирования им общения и совместной деятельности детей.

Перечисленные группы параметров детского сотрудничества, на наш взгляд, могут служить основанием для описания типологии педагогического регулирования взаимодействия детей в раннем и дошкольном детстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаврилова Т. П. О воспитании нравственных чувств. М., Знание. 1984. № 7.
2. Зеньковский В. В. Психология детства. Екатеринбург: Деловая книга, 1995.
3. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1997.
4. Мясищев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. М., 1960. Т. 2.
5. Репина Т. А. Отношения между сверстниками в группе детского сада. М., 1978.
6. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993.