

# Сотрудничество и коммуникация в группах. В.В. Рубцов (Глава из книги М.С. Веджетти «Коммуникация в психологии образования и педагогике»)<sup>1</sup>

## 1. Совместные действия в процессе обучения

Одно из направлений исследований, выполняемых под руководством В.В. Давыдова, связано с вопросами дидактики, с экспериментами в области организации учебной деятельности. Этому посвящена выпущенная под редакцией В.В. Рубцова работа «Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности» (1995). Хотя концепция В.В. Давыдова уже была исчерпывающе сформулирована, в том числе в работах 1972, 1986 и 1988 годов, интенсивная систематическая работа по экспериментам в сфере образования, как на теоретическом, методологическом, так и на практическом уровне, продолжалась в течение многих последующих лет под прямым руководством Давыдова и ведется до сих пор его последователями.

В указанной книге разные авторы, в том числе сам Рубцов<sup>2</sup>, излагают принципы и методы той формы учебной деятельности, которая по организационному критерию называется «совместные действия в процессе обучения».

Эта форма организации учебного процесса основана на постановке и решении учащимися задач посредством выполнения определенных действий, обеспечивающих теоретическое обобщение.

В указанной работе рассматриваются психологические основы учебной деятельности и, следовательно, такие понятия, как *конкретизация, систематизация, обобщение*.

Организация направления совместной работы, требующей перевода содержания в конкретный объект и взаимного обмена *способами* действия, состоит из двух этапов.

На первом этапе учащийся, выполняя различные преобразования объекта, анализирует изменения,

которые происходят в его состояниях (структуре) и фиксирует преобразования, выполненные определенным способом.

Второй этап связан с дифференциацией действий и основан на установлении связи между содержательными свойствами и описанием объекта в схеме действия.

Общее соотнесение различных конкретных способов на этом этапе происходит посредством соотнесения разных типов действия (соотношение между своими же действиями), причем сходство действий в этом случае является *признаком* применения метода обобщения при объединении предметов в совокупность, в то время как различие действий *означает* различные конкретные модели.

Понятие «совместные действия в процессе обучения» означает форму организации учебного процесса, основанную на усвоении каждым из участников *способа* действия другого, а также на последующем соотнесении характеристик этого способа с образом своих действий. Это начальный этап, в рамках которого возникает связь между операционными и конкретными компонентами действия, что означает для учащихся постановку конкретной задачи.

Метод использования этих способов действия как средств организации учебного процесса позволяет учащимся конструировать дидактические ситуации, в которых можно, прежде всего, начать выполнение совместных дидактических действий среди учащихся и осуществлять изменения, необходимые для работы в группе.

Во-вторых, использование метода декомпозиции конкретных и знаковых структур ставит участников перед необходимостью анализа объективных основ той же формы организации совместной деятельности и поиска новых методов работы. В дидактическом процессе предусмотрено наличие двух этапов с одной целью, но разными задачами. Эти этапы име-

### Для цитаты:

Веджетти С. Сотрудничество и коммуникация в группах. В.В. Рубцов // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 4. С. 22–24 doi: 10.17759/chp.2018140403

### For citation:

Veggetti S. Cooperation and Communication in Groups. V.V. Rubtsov. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 4, pp. 22–24. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140403

<sup>1</sup> Maria Serena Veggetti. La comunicazione in psicologia dell'educazione e pedagogia. Roma: Aracne editrice, 2018. P. 61–69.

<sup>2</sup> Напоминаем, что в настоящий момент он является ректором Московского государственного психолого-педагогического университета (МГППУ) и инициатором курса магистратуры с двойным дипломом — МГППУ и Римского университета «Ла Сапиенца» по программе «Психология и педагогика воспитания учащихся».

ют, соответственно, ценность в качестве подготовки и обучения.

Задачей первого этапа является распределение совместных действий между участниками группы.

Коммуникация и сотрудничество организуются среди учащихся в зависимости от схемы действия. При этом происходит процесс преобразования объекта и соответствующих способов действия.

Задачей следующего, второго, этапа является вдумчивый анализ содержания каждой из форм действия, которая реализуется.

Такой анализ осуществляется путем рассмотрения действий, которые должны быть выполнены участниками, конкретных целей действия каждого из них, а также установления соотношения действий учащихся со схемой совместных действий.

При этом предусмотрено выполнение всеми участниками следующих действий:

- распределение различных способов действия в рамках совместной деятельности участников;
- обмен идеями о способах реализации действий и их согласование;
- взаимный контроль и оценка действий, выполняемых индивидуально;
- моделирование схем и построение новых моделей организации совместной деятельности;
- трансформация данных способов действия и поиск новых критериев для организации совместной деятельности (*в упомянутой работе*).

В той же книге приводятся некоторые замечания о том, как и на чем следует основывать совместную деятельность среди сверстников в младшей группе.

Этот вопрос обсуждается, в частности, потому, что Г. Цукерман (см.: Веджетти М.С., 2004) обнаруживает, что ребенок по-разному реагирует на предложение сотрудничать со сверстником и со взрослым. Это наблюдение дополняет значение понятия «зона ближайшего развития», которое было введено Л.С. Выготским (1934). Кроме того, упоминается о возможности инициации внутренних когнитивных конфликтов в дидактической ситуации, в том числе со ссылкой на классические наблюдения Ж. Пиаже, и особенно на представителей его школы, таких как Анне-Нелли Перре-Клермон.

## 2. Наиболее распространенные причины когнитивного конфликта

Среди методов, обеспечивающих введение в учебные ситуации конфликтных элементов, можно назвать использование непригодного для выполнения задачи материала (в частности, неподходящие наречия; как, например, *tomorrow*, если перед учащимися ставится задача составить английское предложение с использованием глагола в *Present Perfect*, т. е. в настоящем совершенном времени), или требование подчинить свои действия тем, которые предварительно должен совершить партнер.

Наиболее распространенные причины когнитивного конфликта вызваны следующими противоречиями:

1. противоречие между моделью знаний, уже имеющейся в сознании ребенка, и фактами, которые обнаруживаются в действительности;

2. противоречие между различными моделями изучаемого объекта и уровнем знаний, которыми дети уже владеют;

3. противоречие между адекватным использованием ребенком представления о факте, который уже обработан, и ошибочностью этой обработки в новых условиях (там же).

В организации групповой работы взрослый делает так, чтобы учащиеся выбирали действия, которые они сами должны совершить внутри группы и совместно с другими группами.

Используются также формы классных журналов, чтобы зафиксировать действия, распределенные между участниками.

Рубцов В.В. (*в упомянутой работе*) говорит, что дети очень любят такого рода эксперименты. Кроме того, он перечисляет три возможных вида сотрудничества.

1. Первый тип, по сути, является индивидуальным, так как каждый участник выполняет свое действие, не понимая важности этого действия для совместной деятельности.

2. При втором типе ученик представляет партнера в роли своего рода помощника, рассматривая его действие как замену собственного.

3. Третий тип подразумевает, что ребенок видит свои действия только вместе с действиями партнера и осознает значение обоих действий для реализации коллективной деятельности. Очевидно, что третий тип сотрудничества является более результативным и обеспечивает более высокие достижения в концепции коммуникации и кооперации как мастерства.

Ниже приведены моменты, которых следует придерживаться в любом случае при координации действий учащихся, понимаемых как форма действия с результатом, отображенным в когнитивном плане:

- распределение действий и начальных операций;
- обмен идеями о выполнении действий;
- взаимопонимание;
- коммуникация;
- планирование и рефлексия.

Кроме того, очень важно, чтобы в части, генерирующей когнитивную форму, был проведен анализ содержания каждого из типов действий, которые составляют структуру деятельности (способы взаимодействия и координации индивидуальных действий).

Для распределения индивидуальных действий и их последовательности в совместной деятельности следует полагаться на связь содержательных свойств объекта как на средство его формирования. Для этой цели должны использоваться также опорные символические модели.

Как правило, в работах, проведенных Эльконином и его школой (Венгер, Филиппова), все начинается с позиции, в которой действие ребенка четко вписывается в предлагаемые условия, что дает возможность рассматривать объект действий на систематической основе в различных его аспектах.

### 3. Форма организации совместной деятельности на основе функциональных ролей

Такая форма является ключевым моментом дидактического метода и заключается в распределении ролей, которые должны быть поочередно приняты всеми участниками. Роли назначаются преподавателем, который выполняет эксперимент. Ролей, как правило, три: «планировщик» — тот, кто на основании условий поставленной задачи составляет план возможного решения; «исполнитель» — тот, кто предпринимает попытки решения; «критик и контролер» — тот, кто проверяет соответствие между совершенными действиями и замыслом, затем дает оценку. Подобное распределение ролей считается продуктивным для решения задачи путем обсуждения. Но когда группы имеют большое количество участников, при проведении коллективной дискуссии им дают другие возможные роли, например: «инициатор», «сборщик информации», «сборщик мнений», «координатор», «противник», «организатор», «участник процедур», «тот, кто фиксирует», «тот, кто расширяет зону», «миротворец», «носитель групповых стандартов», «наблюдатель и комментатор», «агрессор», «тот, кто все блокирует», «тот, кто ищет внимания», «тот, кто ищет согласия», «демагог», «*play-boy*» (т. е. тот, кто гордится, что не придерживается общепринятых правил, действует наперекор) (*там же*).

Эффективная организация такой дидактической деятельности приводит к установлению следующих принципов:

- а) различные отношения между взрослым и ребенком, а также между детьми в контексте сотрудничества;
- б) презентация общих целей деятельности, направленных на создание и изменение самих средств и критериев сотрудничества;
- с) развитие символических функций ребенка, которое выражается в выявлении признаков конкретных целей;
- д) развитие процессов коммуникации и взаимодействия, что предполагает преодоление эгоцентризма и формирование способности сотрудничать (*в упомянутой работе*).

Работа группы организована таким образом, чтобы возникла потребность использовать инструменты оценки мышления ребенка. Обеспечение коллективной работы для обучения в группе происходит на основании концепции зоны ближайшего развития Выготского и в то же время его идеи о том, что задачи, распределенные между сотрудничающими участниками в группе, становятся потом условиями для более эффективного обучения на индивидуальном уровне. Кроме того, учитывается концепция В.В. Давыдова, в соответствии с которой учебная деятельность признается ведущей деятельностью у детей младшего школьного возраста.

В то же время психологические технологии образования основаны на преодолении традиционного представления о процессе обучения как спонтанном и автономном, подразумевающим разделение между теми, кто передает опыт и знания, одним словом, теми, кто учит, и теми, кто перенимает этот опыт и знания, т. е. *учится*.

Становится важным не только то, *что* изучается, но, и *как* оно изучается. Такой процесс обучения основан на координации действий между его участниками, на их совместных действиях и координации взаимных обязательств, задач, целей и намерений<sup>3</sup>. Основа обучения задумана как явление современной культуры и социального контекста — это посредничество при выполнении конкретных когнитивных действий участниками в дидактической ситуации, определение критериев их взаимодействий, методов организации их совместных действий.

Стоит отметить, что продуктивным такое обучение делает не тот факт, что происходит взаимодействие в социальном контексте, а то, что это взаимодействие создает новые возможности для развития психологических навыков, причиной которых оно является (Рубцов, *в упомянутой работе*).

В сущности, эта концепция обучения, поддерживаемая Рубцовым и его коллегами, подчеркивает не тот факт, что более компетентный партнер за счет своего высокого уровня развития повышает навыки менее компетентного с помощью метода подражания, но тот факт, что по специфике взаимодействия он осуществляет принятие социальной ответственности в усовершенствовании собственных знаний, а педагог занимается постоянной и постепенной передачей знаний, которые учащиеся перенимают, определяет их границы и дает им оценку. Происходит повышение действительных мыслительных способностей учащихся. Дети в группе обучаются умению использовать свои способности для самостоятельного решения проблем.

В процессе обучения решению поставленных задач в группе также можно сделать прогноз относительно развития у детей способности теоретического мышления.

Если, например, в группе ребенок демонстрирует, что находится на первом уровне теоретического мышления, можно предположить, что при анализе, планировании и рефлексии эти способности останутся неизменными даже в ситуации принятия индивидуального решения. И, наоборот, если ребенок уже находится на втором уровне, то в ситуации принятия индивидуального решения он останется на том же уровне (*в упомянутой работе*).

Далее приводится опыт другого ученого, последователя школы Давыдова, ученицы Д.Б. Элькониной — Г.А. Цукерман. Можно предположить, что следующее изложение будет более обширным, чем в предыдущих главах, поскольку преследует цель подтверждения положений Давыдова и Рубцова о перспективах развития в рамках школьного образования наиболее эффективной, с их точки зрения, модели развития знаний — «проектирования».

Неслучайно программа новой культурно-исторической школы, известной как «школа проектирования» (Рубцов, Марголис, Гуружапов, перевод на итальянский, 2014), испытывается именно в Российской Федерации. Здесь не описываются ее принципы, так как эта программа уже доступна на итальянском языке.

<sup>3</sup> Эти аргументы были представлены, в частности, Улановской И.М. (*в упомянутой работе*, глава 3. пункты 92–110) (*примечания автора*).