

Интерпсихическое есть!

Г.А. Цукерман*,
ФГБНУ «ПИ РАО», Москва, Россия
galina.zuckerman@gmail.com

Л.А. Рябинина**,
КГКСУ «ЦОКО», Красноярск, Россия,
ryabinina@coko24.ru

Т.Ю. Чабан***,
КГКСУ «ЦОКО», Красноярск, Россия,
chaban@cross-edu.ru

Л.М. Романова****,
КГКСУ «ЦОКО», Красноярск, Россия,
romanova@coko24.ru

Возникает ли общее, совместное действие всякий раз, когда ученики на уроке что-то делают четвером, например, по заданию учителя обсуждают содержание текста? С помощью клинического анализа простейшего детско-взрослого взаимодействия мы показали, как можно выявить в работе детей необходимые признаки интерпсихического действия: 1) детскую инициативу в решении задачи; 2) пересечение детских инициатив на предмете работы; 3) направленность индивидуальных действий детей и на предмет работы (здесь — на значении текста), и на партнера (на его понимание искомого значения); 4) незавершенный, становящийся характер умения понимать текст каждым ребенком, участвующим во взаимодействии; 5) неаддитивный характер результата взаимодействия, превышающий возможности каждого ребенка; 6) устойчивость достигнутого результата, его существование в индивидуальном действии за пределами взаимодействия; 7) особая работа взрослого участника взаимодействия. В проектном режиме взрослый создает фокус, на котором могут пересечься детские инициативы. В нашем случае это был вопрос к тексту, предполагающий рефлексивное понимание, начинающееся складываться у второклассников. В режиме непосредственного взаимодействия взрослый: 1) поддерживает продуктивные детские инициативы, воздерживаясь от содержательного участия в решении задачи; 2) охраняет детское сообщество от непродуктивных конфликтов, возникающих при нарушении коммуникативных норм.

Ключевые слова: интерпсихическое действие, детско-взрослое взаимодействие, понимание текста, рефлексивные вопросы к тексту, второклассники.

Для цитаты:

Цукерман Г.А., Рябинина Л.А., Чабан Т.Ю., Романова Л.М. Интерпсихическое есть! // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 3. С. 74–84. doi: 10.17759/chp.2018140307

For citation:

Zuckerman G.A., Ryabinina L.A., Chaban T.Yu., Romanova L.M. Interpsychological Exists! *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 74–84. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140307

* Цукерман Галина Анатольевна, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Психологический институт имени Л.Г. Щукиной (ФГБНУ «ПИ РАО»), Москва, Россия. E-mail: galina.zuckerman@gmail.com

** Рябинина Любовь Анатольевна, заместитель директора, Краевое государственное казенное специализированное учреждение «Центр оценки качества образования», Красноярск, Россия. E-mail: ryabinina@coko24.ru

*** Чабан Татьяна Юрьевна, начальник отдела мониторинга качества образования, Краевое государственное казенное специализированное учреждение «Центр оценки качества образования», Красноярск, Россия. E-mail: chaban@cross-edu.ru

**** Романова Людмила Михайловна, методист отдела мониторинга качества образования, Краевое государственное казенное специализированное учреждение «Центр оценки качества образования», Красноярск, Россия. E-mail: romanova@coko24.ru

Interpsychological Exists!

G.A. Zuckerman,

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
galina.zuckerman@gmail.com

L.A. Ryabinina,

Center for Education Quality Assessment, Krasnoyarsk, Russia
ryabinina@coko24.ru

T.Yu. Chaban,

Center for Education Quality Assessment, Krasnoyarsk, Russia
chaban@cross-edu.ru

L.M. Romanova,

Center for Education Quality Assessment, Krasnoyarsk, Russia
romanova@coko24.ru

Is there a joint, cooperative action taking place every time pupils do something in fours in a lesson, for instance, discuss the content of a text according to the task given by a teacher? Using clinical research of simple child-adult interactions, we explain how the following essential features of interpsychological action can be found in children's activities: (1) a child's initiative in solving the task (2) intersection of children's initiatives upon the object of their activities (3) orientation of children's individual actions both towards the object of their activities (in this case, the meaning of the text) and the partner (his/her understanding of the sought-for meaning) (4) unfinished, in-progress character of the ability to understand text in every child participating in the interaction (5) nonadditive character of the interaction outcome which exceeds the individual abilities of the participants (6) stability of the achieved outcome, its persistence in individual actions even outside the interaction (7) specially arranged activities of the adult participant of the interaction. At the project stage, the adult creates the focus in which the children's initiatives can meet. In our case, it was a question to the text which implied reflective understanding that was only beginning to emerge in second-year pupils. At the stage of direct interaction, the adult (1) supports productive initiatives of the children, yet restraining from full participation in solving the task (2) protects the child community from unproductive conflicts arising due to violations of communicative norms.

Keywords: interpsychological action, child-adult interaction, understanding text, reflective questions to texts, second-year pupils.

Детско-взрослое взаимодействие вчера и сегодня

Сегодня класс, в котором дети работают группами в относительной независимости от учителя, является нормой. Отсутствие на уроке в начальной школе элементов детского взаимодействия считается недостатком. В Стандартах начального образования [10] появились неслыханные ранее ожидания к младшим школьникам:

- доброжелательность по отношению к окружающим, способность сопереживать; умение участвовать в диалоге, соблюдать правила ведения диалога (слушать собеседника, признавать возможность существования разных точек зрения, корректно и аргументировано высказывать свое мнение), готовность

высказывать и пояснять свое мнение; (*раздел о коммуникативных универсальных учебных действиях*);

- умение понимать и принимать цель совместной деятельности; обсуждать и согласовывать способы достижения общего результата; распределять роли в совместной деятельности, проявлять готовность руководить и выполнять поручения; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, оценивать свой вклад в общее дело; проявлять готовность толерантно разрешать конфликты (*раздел об умении участвовать в совместной деятельности*).

В 70-е гг., когда исследования природы совместного учебного действия только начинались, картина школьной жизни резко отличалась от сегодняшней. И дело не в том, что советская учительница была

Zuckerman Galina Anatolyevna, PhD in Psychology, Professor, Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: *galina.zuckerman@gmail.com*

Ryabinina Lyubov Anatolyevna, Deputy Head, Center for Education Quality Assessment, Krasnoyarsk, Russia. E-mail: *ryabinina@coko24.ru*

Chaban Tatyana Yuryevna, Head of the Department for Education Quality Monitoring, Center for Education Quality Assessment, Krasnoyarsk, Russia. E-mail: *chaban@cross-edu.ru*

Romanova Lyudmila Mikhailovna, Specialist at the Department for Education Quality Monitoring, Center for Education Quality Assessment, Krasnoyarsk, Russia. E-mail: *romanova@coko24.ru*

гораздо более авторитарной, чем современная учительница начальной школы. В классе во время урока учитель был *единственным* партнером ученика¹; взаимодействие учителя и ученика строилось вокруг *образа*, который необходимо было *воспроизвести* как можно более точно. Казалось бы, вся эта практика репродуктивного действия ребенка под руководством взрослого полностью согласуется с представлениями об обучении в зоне ближайшего развития ребенка: «Школа всегда работает не над тем, над чем мы работаем, тестируя ребят. При поступлении в школу мы² требуем, чтобы ученик сделал то, что умеет делать сам, а учитель начинает работать так, чтобы все время ребенок переходил от того, что он умеет, к тому, чего он не умеет. Уже из этого чисто эмпирического анализа школьного обучения видно, что оно в гораздо большей мере должно определяться не тем, что ребенок умеет делать сам, сколько тем, что он умеет делать под руководством» [1, с. 402–403].

Именно внутри этой практики руководства репродуктивным поведением ребенка на уроке начались исследования совместной учебной деятельности, которые показали, что «... не всякие действия, которые возникают в сотрудничестве взрослого и детей, ведут к развитию ребенка или, как говорил Л.С. Выготский, определяют зону его ближайшего развития» [8, с. 11]. Какова *знаковая* организация совместного учебного действия, в котором складываются такие новообразования детского мышления, как системность и обобщенность? На этот вопрос частично ответили исследования В.В. Рубцова [9] и его последователей — Р.Я. Гузмана [2], А.Ю. Коростылева [4], И.В. Ривиной [7] и др. Какова роль учебного сотрудничества со сверстниками в отличие от сотрудничества со взрослым в становлении такого новообразования мышления, как рефлексия? На этот вопрос частично ответили исследования Ю.А. Полуянова [6], Г.А. Цукерман [12] и др.

Эти исследования, выполненные в 1970–1990 гг. в научной школе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, помогли отечественной школе пройти путь от полного отрицания идеи учебного детско-взрослого общества, совместно конструирующего содержание понятий, до признания учебного сотрудничества ребенка со сверстниками и взрослым в качестве обязательного элемента развивающей образовательной среды. Эти исследования помогают в сегодняшней «пестроте» многообразных форм детско-взрослого сотрудничества отделить те, которые обеспечивают развитие понятийного мышления от тех, которые обслуживают другие достойные образовательные цели, например, культивируют восприимчивость к чувствам партнера, терпимость к иным точкам зрения или устойчивость к групповому давлению.

Говоря о развивающем образовании, мы должны помнить, что образование, развивающее теоретическое мышление, заведомо отличается от образования, развивающего иные человеческие способности,

и по содержанию, и по форме взаимодействия ребенка с другими детьми (сверстниками, младшими, старшими) и со взрослыми. Однако для всех форм взаимодействия сохраняет силу закономерность, обнаруженная при исследовании частной формы: интерпсихическое действие не возникает в любой ситуации, где несколько людей что-то делают или обсуждают вместе. Просто разрешить ученикам при выполнении задания «советоваться друг с другом» (как это происходит во множестве сегодняшних классов) недостаточно, чтобы развивающий потенциал взаимодействия был реализован.

Понимание текста как задача детского-взрослого взаимодействия

Исследования, о которых шла речь выше, продемонстрировали развивающую мощь интерпсихического действия, которое несводимо к сумме индивидуальных действий и возникает там, где инициативы участников совместного действия пересекаются на знаковой форме. Эти исследования были выполнены на материале учебных курсов для начальной и основной школы, направленных на освоение понятий и общих способов действия, описанных в учебных моделях.

Понимание текста — образовательная задача, принципы, способы, приемы решения которой несводимы к тем, которые доказали свою эффективность для развития мышления средствами образования. Работы Г.Н. Новлянской и З.Н. Кудиной [5], Ю.Л. Троицкого [10] показали, что принципиальным для развития понимания текстов является позиционная организация самой ситуации работы с текстом. Так, при работе с художественными текстами важно, чтобы ребенок последовательно осваивал позиции автора текста, читателя, критика, теоретика. При рассмотрении исторических событий целесообразно представить тексты, описывающие эти события с позиций современника, иностранца, потомка, шута (носителя смеховой позиции).

Внутри этого стратегически правомерного подхода открытым остается вопрос о первых, предпозиционных, шагах в освоении чтения. Здесь речь пойдет не о технике чтения, а о неизбежных трудностях начального (т. е. базисного) понимания, характерных для самых неопытных читателей. Одной из таких трудностей является частичная или искаженная реконструкция реалий, описанных в тексте. Речь идет о самых простых вещах, не связанных с освоением читательских позиций. Например, если маленький читатель услышит «Уронили мишку на пол, оторвали мишке лапу» и вообразит не игрушку, а живого мишку (а еще ужасней — соседского Мишку), то картина жизни будет выглядеть весьма кровавой (категория 16+).

Понятно, как успокоить и переубедить этого конкретного читателя (например, показать картинку).

¹ Всякое учебное взаимодействие с одноклассниками называлось «подсказки» и «списывание» и пресекалось.

² Мы — те, кто составляют и проводят диагностику, в частности, диагностику школьной готовности.

Но как приучить начинающих читателей постоянно-му мониторингу тех картин (картинок) жизни, кото-рые возникают в их воображении при чтении любого текста? Показано, что такое изменение читательской практики младших школьников наступает, если им приходится отстаивать свое мнение, объяснять, уточ-нять его в споре с другими читателями, имеющими иные мнения о том, что написано в тексте. Важно, чтобы партнерами в таких обсуждениях были и дети, и взрослые [13].

Детско-взрослое взаимодействие при обсуждении текста

Как должно строиться совместное действие де-тей и взрослого, нацеленное на то, чтобы расширить и углубить понимание текста каждым читателем? Для ответа на этот вопрос мы провели лабораторные групповые эксперименты, в которых участвовала группа второклассников (четыре—пять человек); в присутствии одного взрослого — модератора группо-вой дискуссии обсуждался небольшой текст. Группы детей подбирались среди одноклассников с учетом их психологической совместимости. Взрослый был знаком детям, но не был их учителем.

Групповому эксперименту предшествовала исход-ная диагностика понимания текста, на основе которой были выбраны 17 второклассников с низкими показате-лями понимания текста. Именно эти дети стали участ-никами группового эксперимента. Их средний резуль-тат — 49% от максимально возможного балла за ответы на вопросы к тексту. Средний результат у 34 одноклас-ников — 67% от максимально возможного балла. Разли-чия между двумя группами детей статистически значи-мы (по критерию хи-квадрат при $p < 0,001$).

Материалом для исходной диагностики и для об-суждения в группах служили детские анекдоты. Жанр анекдота был выбран для диагностики понимания текста не случайно. Во-первых, понимание такого тек-ста обнаруживается непосредственно и мгновенно: по смеху или улыбке читателя. Во-вторых, нам нужен был очень короткий текст, чтобы любой ребенок с не-совершенной техникой чтения мог его прочесть и не-сколько раз перечитать в поисках ответа на каждый вопрос к тексту. В-третьих, все слова, все грамматиче-ские конструкции текстов, отобранных для работы, не просто знакомы второклассникам, но принадлежат к их активному речевому запасу. В-четвертых, картин-ки жизни, описанные в текстах, максимально прибли-жены к реалиям жизни маленьких читателей.

Перед началом группового эксперимента каждый ребенок самостоятельно выполнил письменное за-дание со следующей инструкцией: «Прочти текст, описывающий короткий случай из жизни. Ответ на вопросы к тексту. Если в тексте нет ответа на во-прос, напиши «ЛОВУШКА». На условном языке это-го класса «ловушкой» называют вопросы, на которые текст не дает ответа. Инструкция была такой же, как и при исходной диагностике, текст был новым:

Бабушка спрашивает внука-первоклассника:
— Сколько будет три и четыре?
— Семь.
— А семь и четыре?
— Не знаю! Мы до одиннадцати еще не проходили.

В табл. 1 приведены вопросы к тексту и примеры детских ответов.

Сразу после письменного индивидуального отве-та на вопросы к тексту дети сообща обсуждали свои ответы. Взрослый формулировал задачу обсуждения, делая акцент на умения договариваться, действовать

Таблица 1

Вопросы к тексту

| № вопроса | Вопрос | Примеры правильных ответов | Примеры ошибочных ответов |
|-----------|---|--|---|
| 1 | Кто разговаривает? | Бабушка и внук | Внучок |
| 2 | Где они разговари-вают? | Ловушка | В школе. Дома. На улице |
| 3 | Сколько внуков у бабушки? | Ловушка. Минимум один | Один |
| 4 | В каком классе учит-ся мальчик? | В первом | В седьмом. Ловушка |
| 5 | Как зовут мальчика? | Ловушка | Любое имя |
| 6 | Мальчик правильно сложил 3 и 4? | Да | Нет. Ловушка |
| 7 | Знает ли мальчик, сколько будет 7 + 4? Выбери и обведи от-вет ДА или НЕТ? Почему ты так дума-ешь? | ДА и НЕТ. Мальчик сказал: «Не знаю!» Потом добавил: «Мы до одиннадцати не проходили». Одиннадцать — правильный ответ. ДА, потому что он сказал, что до 11 они не счита-ют, но ведь он же понял, что 7+4 будет 11. ДА, потому что он произнес слово одиннадцать. НЕТ. Там же написано в тексте, что они не про-ходили, но он знает | НЕТ, потому что в тексте внук не знает, сколько будет 7+4. НЕТ. Состав числа 11 первоклас-ники еще не проходили. НЕТ. Потому что они не проходили в школе 7+4, вот почему он не знает этого. НЕТ. Он сказал: «Не знаю». ДА. Так написано в тексте |

согласовано и прийти к единому мнению по каждому вопросу.

О том, что дети поняли соль шутки, говорит следующий эпизод. В самом начале работы взрослый спрашивает, понравилось ли задание и чем именно³.

Сереза: Типа анекдота.

Взрослый: Почему ты так решил?

Сереза: Ну, потому что бабушка мальчика спросила, сколько будет 3 да 4? Он ответил 7. А когда его спросили...

Егор (*перебивает*): ... а 7+4?

Сереза: Да, он сказал (*начинает смеяться*) мы до одиннадцати ...

Мальчики (*хором*): еще не проходили!

Егор: А что значит «мы до одиннадцати еще не проходили»?!

Юра: А что значит цифра 11, если «мы еще не проходили»?!

Вера: А 7+4 — это как раз одиннадцать.

Этот эпизод интересен не только тем, что дети дружно посмеялись, следовательно, поняли смысл анекдота и даже точно его разъяснили, дополняя ответы друг друга. Интересно также то, что Сереза и Вера, кажется, поняли шутку только сейчас. Так, Вера на вопрос № 7 (Знает ли мальчик, сколько будет 7 + 4?) написала: «Нет. Они в школе не проходили до одиннадцати». Похоже, что новое понимание пришло к этим детям буквально с полуслова. Кажется, достаточно было рассмеяться, отбросив зверскую серьезность бланка с письменными заданиями, и текст стал прозрачным и понятным.

Однако далеко не всегда взаимопонимание наступает мгновенно, налету. В табл. 2 приведен фрагмент диалога, свидетельствующий о том, как перестраивается мнение ребенка при столкновении с другими точками зрения. Приведенный ниже фрагмент — это самое начало работы группы. Только что все четверо детей, работая индивидуально, ответили на вопрос № 3 неверно: у бабушки один внук.

Таблица 2

Ответ на вопрос № 3 «Сколько внуков у бабушки?»

| Реплики диалога | Комментарий |
|--|---|
| 1. Взрослый: Вспомните, отвечая на какие вопросы вы сомневались. <i>Ребята перечитывают вопросы к тексту.</i> | Вопрос, вызвавший сомнение у Алеши и Лены — один из двух по-настоящему сложных. Прямой ответ в тексте отсутствует. Неявный ответ опирается на здравый смысл, подсказывающий, что у разных бабушек бывает разное количество внуков, и сколько внуков у этой конкретной бабушки установить по тексту невозможно. |
| 2. Алеша: Я в третьем задании сомневался. | |
| 3. Лена: Да, да. | |
| 4. Алеша: Я вначале написал — один, а потом думаю, а может не один. | |
| 5. Нина: Нет, там же написано — внук-первоклассник, значит один. | Нина демонстрирует сразу две детских трудности, возникающих при ответе на этот вопрос. Во-первых, она смешивает два вопроса: «Сколько вообще внуков у бабушки» и «Сколько бабушкиных внуков участвует в этой истории». Во-вторых, она примерила к тексту собственный житейский опыт: во втором браке родителей у ребенка появляется «неродная» бабушка, отношения с которой бывают эмоционально напряженными. Алеша тоже примерил к тексту свой житейский опыт. Важно, что Нинин и Алешин опыт не совпадают. Окажется ли это несовпадение продуктивным? |
| 6. Алеша: А может в другом классе тоже есть внук. | |
| 7. Нина: Но родной-то один... | |
| 8. Алеша: Почему? | |
| 9. Нина: Потому что другой не родной. | |
| 10. Боря: Нет, могут быть два родных. | |
| 11. Алеша: Да, у моей бабушки два внука родных. | |
| <i>Ребята задумались. Пауза затягивается.</i> | В этом эпизоде взрослый действует как модератор дискуссии, добиваясь выполнения одного из правил групповой работы: прежде чем записывать общее мнение, надо выслушать всех. Трое детей, похоже, изменили свою точку зрения: теперь они увидели, что в тексте нет ответа на вопрос о числе внуков у этой бабушки. Про Алешу это можно сказать с уверенностью. Нина сначала решила отмолчаться: трудно одной противостоять троице. Но взрослый помог ей высказать свое особое мнение, отличное от мнения группы. |
| 12. Взрослый: Так какое решение принимает ваша группа? Какой ответ вы дадите на третий вопрос? | |
| 13. Алеша: Это ловушка. <i>Алеша начинает писать.</i> | |
| 14. Взрослый: Подожди, Алеша. Все согласны? | |
| 15. Боря: Согласен. | |
| 16. Лена: Я согласна. <i>Нина молчит.</i> | |
| 17. Взрослый: Нина, о чем ты задумалась? Я вижу, у тебя сомнения. | |
| 18. Нина: Мне кажется, что один. | |
| 19. Алеша: Ну... Мы же тебе говорим... Вот, например, мы (<i>берет Борю за руку</i>) два внука. | Алеша демонстрирует владение нормами групповой работы: если партнер не согласен, его надо убеждать. Мальчик начинает разыгрывать состав семьи. Взрослый подхватывает детскую инициативу, усиливая игровой способ аргументации, и привлекает молчуна Борю в построение сюжета. Трое детей участвуют в игровом этюде, адресованном единственному зрителю — Нине. |
| 20. Взрослый: Алеша, молодец! Давайте разыграем сценку. Вставайте с Борей. Вот вы два брата. Вас мама с папой накормили завтраком и вы пошли. Один — в первый класс, это ты, Алеша. А Боря... Боря, ты куда пошел? | |

³ Здесь и далее все реплики взрослого и детей сделаны на основе аудиозаписи группового обсуждения. Цитаты приведены без редактирования, имена участников изменены.

| Реплики диалога | Комментарий |
|--|--|
| 21. Алеша: Например, в детский сад. 22. Взрослый: Хорошо. Боря пошел в детский сад. <i>Мальчики расходятся в разные стороны.</i> 23. Взрослый: Прошло время. За Алешей в школу пришла бабушка и по дороге в детский сад за Борей стала задавать Алеше вопросы. Лена, ты бабушка. Иди к Алеше. <i>Лена берет Алешу за руку.</i> | |
| 24. Взрослый: Нина, сколько внуков у бабушки? 25. Нина: А они оба родные? 26. Взрослый: Да. 27. Нина: Тогда — два. 28. Взрослый: А может быть у этой бабушки еще третий внук, который учится в пятом классе? 29. Нина: Да, может. Я поняла. | Нина не сразу, но «сдается». Она видит, что ее собственная картина мира — не единственно возможная и признает это. Взрослый откровенно присоединяется к одному из мнений и из позиции модератора дискуссии переходит в позицию учителя, доводя мини-урок до финала. Это тоже усиливает точку зрения оппонентов Нины. |

Мы застали этих детей в момент созревающего понимания. Перед тем как обсуждать текст сообщения, каждый принял свое индивидуальное решение по вопросу диагностического задания (и каждый ошибся). Вопрос взрослого (реплика 1) показал, что, по крайней мере, двое из четырех детей сомневались, принимая собственное решение (реплики 2–4). Групповое обсуждение помогло им развернуть основания сомнения: может быть так, как я написал(а), а может быть иначе (реплики 4, 10). Благодаря тому, что два варианта решения были объективированы, трем детям стало легче сделать окончательный выбор (реплики 13, 15, 16): текст не дает однозначного ответа на вопрос. То, как я (читатель) представляю себе ситуацию, описанную в тексте, это не единственно возможная интерпретация.

Такая децентрация — одно из существенных условий становления важного читательского умения вычитывать информацию, реально изложенную в тексте. Умение вычитывать из текста информацию предполагает умение НЕ «вчитывать» в текст ту информацию, которая в нем не содержится, не навязывать текст свою собственную интерпретацию, которую невозможно подтвердить словами текста. Мы показали, что в совместном обсуждении такой шаг к пониманию совершается легче, чем в индивидуальной работе, при условии, что дети владеют социальными навыками взаимодействия.

Взаимодействие в этой группе второклассников производит самое отрадное впечатление: дети миролюбиво обмениваются мнениями, хорошо слышат друг друга, заняты исключительно решением задачи. Каждая следующая реплика является ответом на предыдущую, точным и по смыслу, и по грамматической форме. Хотелось бы, чтобы такая идилия детско-взрослого взаимодействия стала нормой жизни класса, однако это происходит далеко не всегда. В следующем эпизоде (табл. 3) мы рассмотрим группу учеников из того же самого класса, получивших на уроках те же самые социальные навыки группового взаимодействия.

Эта группа обсуждает самый трудный вопрос: «Знает ли мальчик, сколько будет $7 + 4$? Выбери и обведи ответ ДА или НЕТ. Объясни, почему ты так думаешь?» В индивидуальной работе только Петя отчасти справился с этим вопросом. Он написал нечто двусмысленное: «Да. Потому что он сказал ответ незаметно для себя». Такое суждение ребенка можно трактовать двумя способами: 1) мальчик хорошо умеет складывать — он автоматически сложил 7 и 4 верно, но при этом искренне утверждал, что не знает ответа; 2) мальчик случайно назвал цифру 11 и сам не понял, что дал ответ на вопрос, сколько будет $7 + 4$. Мы трактуем такие двойственные ответы в пользу ребенка; Петя получил за свой ответ один балл. Остальные дети получили ноль баллов за ответы: «Нет, потому что мы/они до 11 еще не проходили» (Оля и Катя), «Нет, потому что все можно вычитать в тексте» (Витя).

Таблица 3

Ответ на вопрос № 7 «Знает ли мальчик, сколько будет $7 + 4$?»

| Реплики диалога | Комментарий |
|--|---|
| 1. Петя: А вот на последний я знаю — «да». Потому что ... 2. Оля: Нет! 3. Петя: Да! 4. Оля (<i>читает</i>): «Мы до одиннадцати еще не проходили!» 5. Петя: Так он сказал ответ! Ты чо?! 6. Катя: Какой? 7. Оля: Он не сказал! 8. Петя: Одиннадцать. 9. Оля (<i>читает</i>): Смотри, «... а 7 и 4?. Я не знаю, мы до одиннадцати еще не проходили». | Петя уверен, что знает ответ на последний (седьмой) вопрос. Оля тоже уверена в своей правоте. Сначала Оля и Петя весьма эмоционально и бессодержательно «обмениваются» противоположными мнениями (реплики 2, 3). Потом переходят к аргументации (реплики 4, 5), но делают это небрежно, не разъясняя свое мнение. Здесь интересно поведение Кати (реплика 6): она слышит в темпераментном утверждении Пети (реплика 5) что-то, не совпадающее с ее мнением, и просит разъяснения. Петя его дает (реплика 8) снова слишком кратко. Оля вновь возражает, опираясь на текст, в котором делает выгодные для нее акценты: «не знаю», «не проходили» (реплика 9). |

| Реплики диалога | Комментарий |
|---|---|
| <p>10. Витя: Но он же сказал. 11. Петя: Так может, напишем, что он правильный ответ сказал незаметно для себя. 12. Оля: Одиннадцать? 13. Петя: Да! Вы что, считать не умеете?! 14. Катя: Да нет, смотри... 15. Петя: Да, блин... 16. Витя: Что, блин, почему нет-то? Он сказал правильный ответ. 17. Катя: Кто за «нет»? <i>Девочки подняли руки.</i> 18. Витя: Кто за «да»? <i>Руки подняли мальчики.</i> 19. Оля: Два на два. Давайте договариваться.</p> | <p>В обсуждение впервые вступает Витя. Возможно, он изменил свою точку зрения, услышав невнятный, но содержательный аргумент Пети, возможно, присоединился к другому мальчику в противостоянии двум девочкам. Петя предлагает написать в качестве группового решения тот ответ, который написал недавно в индивидуальной работе (реплика 11). Оля понимает мнение Пети (реплика 12), но еще не выражает согласие. Петя, видя сопротивление девочек (реплики 12, 14) становится более напористым и агрессивным (реплики 13, 15), не делаясь при этом более содержательным. Витя присоединяется к Пете и по содержанию, и по задиристкой форме (реплика 16). Катя и Витя предлагают мирную процедуру разрешения споров (реплики 17, 18). Оля предлагает действовать в соответствии с нормами групповой работы (реплика 19).</p> |
| <p>20. Катя <i>читает вслух</i>: «Сколько будет 3 и 4? Семь. ... Мы до одиннадцати еще не проходили». А здесь в счете до одиннадцати... 21. Оля: Они до одиннадцати не умеют проходить! 22. Катя: Он же сказал, что он не знает! 23. Петя: Ну, давайте напишем: «Он сказал правильный ответ незаметно для себя». Вы что, думаете, что это неправильно? 24. Оля: Но он же сказал, что до одиннадцати мы еще не проходили. И это не ответ, Петя. 25. Петя: О-о-о-ой!</p> | <p>Трое детей еще раз изложили ту же самую аргументацию и опять не смогли убедить друг друга. Петя выражает нетерпение. Страсти накаляются, а содержательность доводов не возрастает.</p> |
| <p>26. Оля (<i>обращаясь к Вите</i>): А ты что молчишь? Давай, высказывай свою точку зрения. 27. Витя: Я за «да». 28. Петя: Мы с Витей так думаем, а вы по-другому, не знаю, как мы с вами договоримся...</p> | <p>Оля пользуется еще одной групповой нормой «Все должны высказаться» (реплика 26). Петя констатирует, что переговоры зашли в тупик (реплика 28).</p> |
| <p>29. Оля: Можно и так написать: «Потому что мальчик до одиннадцати еще не проходил таблицу сложения». 30. Петя: И что ты предлагаешь написать? 31. Оля: Только что я сказала. 32. Петя: Да не будем мы это писать. Давайте напишем просто: «Да. Потому что он дал ответ незаметно для себя». 33. Оля: Да он же сказал, что мы еще не проходили! До одиннадцати! 34. Петя: Ну и что?! 35. Оля: И то! 36. Петя: <u>Незаметно для себя он сказал</u> ответ. 37. Оля: Он <u>не для себя</u> сказал! Он даже не понимает! 38. Катя: Он не знает, как считать до одиннадцати. 39. Витя: Я за «нет». Он не говорил ответ. Он не знает, сколько будет 7 + 4. 40. Петя: Послушай, Витя, незаметно для себя он сказал одиннадцать. 41. Оля: Он не для себя сказал! Он сказал для того, чтобы бабушке передать смысл, что он не знает этого, что 7 + 4 равно одиннадцать. Они еще до одиннадцати не-про-хо-ди-ли! 42. Катя: Вообще! Они не знают... он не знает этот ответ. 43. Витя: (<i>задумался</i>): Давайте почитаем текст. «Бабушка спрашивает внука-первоклассника, сколько будет 3 и 4? Семь. А семь и четыре? Не знаю. Мы до 11 еще не проходили».</p> | <p>Оля вводит в рассуждение новое ключевое слово «таблица сложения» (реплика 29). Петя как будто не слышит (реплика 30) и третий раз предлагает свою двусмысленную формулировку ответа (реплика 32). Оля слышит слова Пети и реагирует именно на них: «незаметно для себя сказал» vs. «не для себя сказал» (реплики 36, 37). Витя второй раз меняет свое мнение (реплика 39), возможно, под влиянием Олиных доводов. Витя впервые обращается к тексту (реплика 43). В остальном рассуждение топчется: дети повторяют уже сказанное ранее. Петя пятый (!) раз повторяет свою формулировку ответа (реплика 40).</p> |
| <p>44. Петя: Так почему он тогда до 12 или 13 не сказал? А именно до 11? 45. Оля: Потому что, Петя. Ты знаешь числовую прямую? Вот десяток, следующий десяток идет. 46. Петя: И дальше что? 47. Оля: Вот 5 + 5 он знает, а 7 + 4 он не знает, потому что это дальше этого десятка. И 10 + 10 не знает. 48. Витя: Он не учил этого перехода. 49. Катя: Да, он не учил. Он не знает.</p> | <p>Петя остался в меньшинстве. И он наконец-то вбрасывает в обсуждение чрезвычайно весомый новый аргумент (реплика 44). Оля отвечает в своей содержательной манере: она слышит партнера и приводит чисто математические доводы (реплики 45, 47), игнорируя недружелюбный тон собеседника. Витя продолжает математическую линию рассуждения и вводит еще одно ключевое слово «переход» (через десяток) (реплика 48).</p> |

| Реплики диалога | Комментарий |
|---|--|
| 50. Петя: Наверно, глупенький мальчик попался. 51. Катя: Да он же первоклассник! 52. Петя: Я знаю. 53. Катя: Он только в первый класс пришел, в начале. 54. Петя: Я уже до сорока мог считать, когда в первом классе был. 55. Витя: А я до ста. 56. Оля: Я тоже до ста. 57. Катя: Ну и что? 58. Витя: Да я и до 200, и до 300. Я реально не знаю, до скольких я мог считать. 59. Петя (<i>сердится на Витю</i>): Цыц! 60. Витя: Почему? 61. Петя: Потому. | Петя переходит на личности (реплики 50, 54, 59). Переход группового обсуждения из содержательного в личностный план обычно свидетельствует о неконструктивности группового взаимодействия. Петя и раньше проявлял деструктивные тенденции: его реплики 5, 13, 15, 59 являются, мягко говоря, недружелюбными. Но партнеры это терпят. |
| 62. Взрослый: Вы отвлеклись. Вы же должны листочек с ответами мне сдать. 63. Петя: Мы не можем. 64. Взрослый: Выбирайте один из предложенных. 65. Витя: Мы уже решили. 66. Петя: Нет. 67. Оля: Петя, решили! <i>Петя берет карандаш и обводит слово «нет». Расстроен.</i> 68. Петя: Посмотрим, что будет. 69. Оля: Они еще не учили переходы! 70. Витя: В тексте все сказано. <i>Оля начинает формулировать доказательство, чтобы записать и пугается.</i> 71. Оля: Предлагай (<i>обращаясь к Пете</i>). 72. Петя: Чего?! Я не за «нет», я только за «да». 73. Взрослый: Петя, ты говоришь «меня нет». Ты удалился из группы? 74. Петя: Нет, я говорю, что у меня нет предположения для «нет», у меня только предположение для «да». 75. Взрослый: Получается, что один из вопросов у вас вызвал спор, и вы никак не могли договориться. Но в итоге Петя взял ручку и обвел слово «нет». Почему, Петя, ты так сделал? 76. Петя: Потому что они меня уже достали, и я уже понял, что они не отлипнут. 77. Взрослый: То есть ты просто уже не захотел сопротивляться, хотя остался при своем мнении? 78. Петя: Да | Первым не выдерживает взрослый. Он пытается «разрулить» назревающий деструктивный конфликт, но Петя откровенно отказывается (реплика 76). |
| 79. Взрослый: Сложная ситуация. Мне понравилось, что Петя, когда пытался доказать свою точку зрения, задал всем такой вопрос «Почему мальчик сказал до 11?» Почему мальчик не сказал, мы до 12 еще не проходили или до 13? Давайте попытаемся ответить на этот вопрос. Витя, как ты считаешь, почему мальчик сказал: «Мы до 11 еще не проходили»? 80. Катя: А-а-а... 81. Витя: Ну, потому что он понял, что там ответ 11. Наверно... 82. Катя: Да, он понял, что там ответ одиннадцать. А то он бы никак тогда так не сказал. | Трудность взрослого состоит в том, что, по сути (но не по грубой и неразвернутой форме изложения этой сути), Петя прав. Поэтому взрослый повторяет и развивает главный Петин аргумент (реплика 79 повторяет реплику 44). И это действует: Катя до чего-то догадывается (реплики 80, 82), Витя склонен вновь, в третий раз изменить свое мнение (реплика 81). |
| 83. Взрослый: Получается, число одиннадцать сказано не случайно? 84. Оля: Нет... 85. Взрослый: Оля, почему он сказал «до одиннадцати»? Не до 12, не до 13. 86. Оля: Я думаю, что это уже переход через десяток... 87. Взрослый: Подожди. Ты, мне кажется, отвечаешь на другой вопрос. Почему в ответе мальчика было именно число 11? Почему он сказал «мы до 11 еще не проходили»? Не до 12, не до 13 и т. д. | Сейчас предстоит обсудить самое трудное. До сих пор каждый ребенок читал одно и то же предложение со своим смысловым акцентом. Петино прочтение: «Не знаю! Мы до ОДИННАДЦАТИ еще не проходили». Олино прочтение: «НЕ ЗНАЮ! Мы до одиннадцати еще НЕ ПРОХОДИЛИ». Катя и Витя склонялись то к одному, то к другому прочтению. Следующий шаг в понимании текста нуждается в двух новых опорах. Во-первых, надо понять, что оба смысловых акцента правильны, что мальчик из анекдота <i>все</i> свои слова сказал неслучайно. Во-вторых, надо восстановить затекстовую ситуацию, в которой возможны два противоположных утверждения. |

| Реплики диалога | Комментарий |
|---|---|
| 88. Оля: Потому что это самое первое число второго десятка 89. Взрослый: Это число случайно появилось? 90. Витя: Нет. 91. Петя: Нет. 92. Взрослый: Петя, почему это число назвал мальчик? 93. Петя: Это он сначала сказал «не знаю», а потом вспомнил, сколько будет 7 и 4 и говорит «мы до 11 еще не проходили». Это как шуточное... 94. Взрослый: В чем заключается шутка? 95. Петя: В том, что он хотел над бабушкой пошутить. Он сначала, типа, не знаю, а потом раз и все. 96. Взрослый: Катя, а ты как думаешь, почему мальчик сказал «не знаю»? Ведь на самом деле $7 + 4 = 11$. 97. Катя: Просто он был ленивым, не хотел, чтобы ему примеры задавали. 98. Взрослый: Витя, а ты как думаешь? 99. Витя: Э-э-э... я считаю, он не сразу вспомнил. 100. Взрослый: Может быть, не сразу посчитал, пример-то трудный. | Оля блистательно и оригинально решает эту сложнейшую задачу реконструкции двойного смысла противоречивого высказывания (реплика 88). Она утверждает, что число 11 названо не случайно: мальчик умеет складывать <i>только</i> в пределах десятка и называет <i>следующее</i> после 10 число как предел своих умений. К сожалению, эта правдоподобная реконструкция затекстовой реальности остается без внимания. Взрослый сосредоточен на том, чтобы помочь остальным детям построить собственную реконструкцию смысла противоречивого утверждения. Им всем это удастся (реплики 95, 97, 99). |
| 101. Взрослый: Оля, а ты сейчас как думаешь? 102. Оля: Я с Катей согласна. 103. Взрослый: А что сказала Катя, напомни, пожалуйста. 104. Оля: Что-то засекречено здесь. 105. Взрослый: Что-то засекречено в этом тексте... Как хорошо сказала! Вот Петя говорит, что текст шуточный получился, веселый, с хитринкой. На самом деле мальчик знает ответ, а считать дальше не хочет. 106. Катя: Да-да. 107. Взрослый: Спасибо вам за работу! | Олю «дожали». Она внешне присоединяется к Катиному (т. е. общему) мнению, но, возможно, внутренне продолжает видеть свою картину затекстовой реальности. Остается сожалеть, что нестандартная, математически обоснованная, непротиворечивая трактовка девочки осталась непонятой ни одним ее партнером, включая взрослого... |

Этот несколько затянувшийся эпизод производит двойственное впечатление. Обсуждение вязкое, топчется на месте, дети долго повторяют одни и те же аргументы, не развивая свою мысль, эмоциональный тон обсуждения напряженный. Тем не менее, группа решила задачу, которая по силам не всякому взрослому читателю и мыслителю: нашли возможность примирить два взаимоисключающих утверждения. При этом все четверо детей построили свои собственные образы такого «примирения». Каждый маленький, неопытный читатель построил в своем воображении свою собственную непротиворечивую картину описанной в тексте реальности, в которой оказались возможны два

взаимоисключающих утверждения. Иными словами, в детском обсуждении родилось понимание, образ, мысль, превышающая сумму индивидуальных образов и мыслей всех детей до начала обсуждения, возникло подлинно совместное, интерпсихическое действие.

Через несколько недель после группового эксперимента его участники вместе со своими одноклассниками писали диагностическую работу, материалом которой служил тот же самый анекдот о бабушке и внуке. Одноклассники писали эту работу впервые, участники группового эксперимента повторяли выученный урок. Данные, представленные в табл. 4, говорят о том, что урок был выучен надежно: сложившаяся у детей

Таблица 4

Результаты диагностики понимания текста

| № вопроса | Участники группового эксперимента (16 второклассников) | | Их одноклассники (33 ученика) |
|---|--|-----------------------------|-------------------------------|
| | До группового обсуждения | После группового обсуждения | |
| Число детей, правильно ответивших на вопрос к тексту, % | | | |
| 1 | 100 | 94 | 100 |
| 2 | 81 | 100 | 91 |
| 3 | 25 | 88 | 64 |
| 4 | 88 | 100 | 88 |
| 5 | 94 | 100 | 97 |
| 6 | 88 | 100 | 100 |
| 7 | 19 | 88 | 67 |
| % от максимально возможного балла | | | |
| Среднее по всем вопросам | 71 | 96 | 87 |

Примечание. Серым цветом выделены показатели, достигшие статистически значимого уровня различий (по критерию хи-квадрат при $p < 0,05$).

во время группового обсуждения картина оказалась весьма устойчивой. Напомним, что для участия в групповом эксперименте были выбраны дети, отличавшиеся от своих одноклассников низким уровнем понимания текста. Особенно отчетливо эффект группового обсуждения сказан в ответах на вопросы, вызвавшие наиболее жаркие споры в группе (№ 3 и 7).

Заключение

Мы рассмотрели бесхитростный пример детско-взрослого взаимодействия, в котором, казалось бы, не использовались какие-либо специальные средства организации детских действий и их согласований. Единственное, что взрослый сделал в проектном режиме до встречи с детьми, это разработал особые вопросы к тексту, предложенному для обсуждения. Эти вопросы нацеливают читателя на рефлексивный тип реконструкции реальности, описанной в тексте. Маленькие читатели должны были различить два типа ответов: «в тексте об этом сказано то-то» vs. «в этом тексте об этом ничего не сказано». Таким образом, через вопросы рефлексивного типа взрослый спроектировал возможное место пересечения детских намерений отстоять свою точку зрения.

Именно рефлексивное действие, лежащее в зоне ближайшего развития младших школьников [3], особо чувствительно к интерпсихическим условиям своего становления. На материале становящегося понятийного действия было показано, что наиболее благоприятны для проявлений рефлексии не взаимодействие со знающим и умелым взрослым, а взаимодействие с относительно неумелыми и незнающими партнерами (например, сверстниками), которое взрослый специально организовал [12]. Мы показали то же самое на материале становящегося понимания.

Что делал взрослый как участник детско-взрослого взаимодействия? В первой части детского обсуждения вмешательство взрослого было минимальным; изредка взрослый помогал координировать групповое взаимодействие, удерживать его социальные нормы, но практически никогда не обсуждал с детьми содержание текста. Во второй части групповой работы взрослый действовал не только как модератор взаимодействия, но и как учитель, видящий содержательные трудности учеников. Однако и в этом случае взрослый не объяснял, как следует понимать текст, а повторял и иногда развертывал конструктивные реплики детей, которые прозвучали в общем обсуж-

дении, но остались незамеченными. Взрослому принадлежит 21% реплик в двух диалогах, приведенных в табл. 2 и 3. Почти 80% пространства совместной работы принадлежало детям. Наблюдая за их спорами, взрослый видит то, что необходимо для минимального педагогического воздействия с максимальным образовательным эффектом: 1) новые мысли, рожденные в обсуждении, но недопонятые собеседниками; 2) шероховатости коммуникации, которые могли привести спорщиков не к взаимопониманию, а к эмоциональному противоборству, затуманивающему понимание. Искусство организации групповой работы состоит в умении одновременно управлять двумя стихиями — предметным взаимодействием детей и коммуникацией, в которую неизбежно погружено любое «натуральное» взаимодействие.

Мы не знаем, способствовал ли возникновению детского взаимодействия тот факт, что до начала групповой работы каждый ее участник в индивидуальной работе предпринял попытку решить задачу (в данном случае — ответить на рефлексивный вопрос к тексту). Вопрос о яйце и курице — об отношении индивидуального и совместного действия не стоял в данном исследовании. Существенно отметить, что в групповом эксперименте мы имели дело со *становящейся* способностью рефлексивного понимания. Это означает, что часть работы понимания ребенка уже мог проделать сам. Именно в этом интервале развития способностей со-действие с равно (не) умелыми партнерами нужно в наибольшей степени.

Благодаря качественному и количественному анализу детского взаимодействия, мы можем утверждать лишь одно: то, что мы наблюдали в групповом эксперименте, было реальным совместным действием. Дети обменивались мыслями о содержании текста, замечали рассогласования, добивались согласованности мнений. Иными словами, дети действовали с двумя «предметами»: с текстом и с чужим мнением об этом тексте. При этом рождалось понимание, которое по содержанию и характеру аргументации превышало исходные возможности каждого участника взаимодействия. Причем достигнутый результат — новое понимание — оказался устойчивым, понимание сохранялось у каждого ребенка за пределами непосредственного взаимодействия. Таким образом, можно говорить о том, что мы наблюдали обыкновенное чудо интерпсихического действия; оно породило неаддитивный результат при пересечении детских инициатив на вопросах, требующих рефлексивного понимания текста.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 16-06-00096 «Развитие письменной речи младших школьников средствами понятийного нарратива»).

Acknowledgements

This work was supported by the Russian Foundation for Humanities (project #16-06-00096 “Developing written speech in primary schoolchildren through conceptual narratives”).

Литература

References

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
2. *Гузман Р.Я.* Роль совместной деятельности в решении учебных задач // Вопросы психологии. 1980. № 3. С. 133–136.
3. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 542 с.
4. *Коростылев А.Ю.* Психологические особенности организации совместного учебного действия школьников // Вопросы психологии. 1980. № 4. С. 112–117.
5. *Кудина Г.Н., Новлянская З.Н.* Психолого-педагогические принципы преподавания литературы в начальной школе // Вопросы психологии. 1989. № 4. С. 59–65.
6. *Полуянов Ю.А.* Развитие взаимопонимания между детьми в учебной деятельности // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В.В. Давыдова. М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1983. С. 44–59.
7. *Ривина И.В.* Зависимость развития учебно-познавательных действий младших школьников от типа коллективной деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 62–69.
8. *Рубцов В.В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
9. *Рубцов В.В. и др.* Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования. М.: ПИ РАО, 1996. 157 с.
10. *Троицкий Ю.Л.* «Понимание» как образовательная технология // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2012. № 1. С. 66–72.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования в новой редакции [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «ГАРАНТ.РУ». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56619639> (дата обращения: 10.3.2018).
12. *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. Томск: ПЕЛЕНГ, 1993. 269 с.
13. *Palincsar A.S., Brown A.L.* Reciprocal teaching: Activities to promote reading with your mind // *Reading, thinking and concept development: Strategies for the classroom*. New York: The College Board, 1985. P. 147–160.

1. Vygotskii L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya* [Educational psychology]. Moscow: Pedagogika, 1991. 480 p.
2. Guzman R.YA. Rol' sovместnoi deyatel'nosti v reshenii uchebnyh zadach. [The role of cooperative activity in solving learning problems]. *Voprosy psikhologii* [Problems of psychology], 1980, no. 3, pp. 133–136.
3. Davydov V.V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Theory of developmental education]. Moscow: Intor, 1996. 542 p.
4. Korostylev A.YU. Psihologicheskie osobennosti organizatsii sovместnogo uchebnogo deistviya shkol'nikov [Psychological features of the organization of cooperative learning actions of schoolchildren]. *Voprosy psikhologii* [Problems of psychology], 1980, no. 4, pp. 112–117.
5. Kudina G.N., Novlyanskaya Z.N. Psihologo–pedagogicheskie principy prepodavaniya literatury v nachal'noi shkole [Psychological and pedagogical principles of teaching literature in primary school]. *Voprosy psikhologii* [Problems of psychology], 1989, no. 4, pp. 59–65.
6. Poluyanov YU.A. Razvitie vzaimoponimaniya mezhdut det'mi v uchebnoj deyatel'nosti [Development of mutual understanding between children in educational activities]. In Davydov V.V. (ed.), *Razvitie psihiki shkol'nikov v processe uchebnoj deyatel'nosti* [Psychological development of schoolchildren in the learning process]. Moscow: NII OPP APN SSSR, 1983, pp. 44–59.
7. Rivina I.V. Zavisimost' razvitiya uchebno–poznatel'nyh deistvii mladshih shkol'nikov ot tipa kollektivnoi deyatel'nosti [Dependence of development of learning and cognitive actions of elementary schoolchildren on the type of collective activity]. *Voprosy psikhologii* [Problems of psychology], 1987, no. 5, pp. 62–69.
8. Rubcov V.V. Organizatsiya i razvitie sovместnyh deistvij u detej v processe obucheniya [Organization and development of cooperative actions among children in the learning process]. Moscow: Pedagogika, 1987. 160 p.
9. Rubcov V.V. et al. *Kommunikativno-orientirovannye obrazovatel'nye sredy. Psihologiya proektirovaniya* [Communicative-oriented educational environments. Design Psychology]. Moscow: PI RAO, 1996. 157 p.
10. Troickii YU.L. «Ponimanie» kak obrazovatel'naya tekhnologiya [“Understanding” as an educational technology]. *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta* [Universum: Bulletin of Herzen University], 2012, no. 1, pp. 66–72.
11. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya v novoy redaktsii [Elektronnyi resurs] [The federal state educational standard of primary education in new edition]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56619639> (Accessed 10.03.2018).
12. Zuckerman G.A. *Vidy obshcheniya v obucheniya* [Types of cooperation in education]. Tomsk: Peleng, 1993. 269 p.
13. Palincsar A.S., Brown A.L. Reciprocal teaching: Activities to promote reading with your mind. In Harris T.L., Cooper E.J. (eds.), *Reading, thinking and concept development: Strategies for the classroom*. New York: The College Board. 1985, pp. 147–160.