



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

**РАЗВИТИЕ  
КОММУНИКАТИВНО-РЕФЛЕКСИВНЫХ  
СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ 6–10 ЛЕТ  
В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СПОСОБОВ  
ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ**



МОСКВА 2023

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
кафедра культурно-исторической психологии детства

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНО-  
РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ  
У ДЕТЕЙ 6–10 ЛЕТ В ЗАВИСИМОСТИ  
ОТ СПОСОБОВ ОРГАНИЗАЦИИ  
УЧЕБНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ**

**Коллективная монография  
под редакцией проф. В.В. Рубцова**

МОСКВА  
2023

**ББК 88**  
**УДК 159**  
**P17**

**P17 Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий** : Коллективная монография / Под редакцией В.В. Рубцова. – Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. – 203 с.

**ISBN 978–5–94051–269–1**

#### **Авторы**

В.В. Рубцов (введение, 1.3, 2, 3, заключение),  
Н.Н. Нечаев (1.1), В.К. Зарецкий (1.2), Е.И. Исаев (1.3),  
А.В. Конокотин (2.3), И.М. Улановская (3)

#### **Рецензенты**

д-р психол. наук, профессор В.С. Лазарев  
д-р психол. наук, профессор В.Т. Кудрявцев

**ББК 88**  
**УДК 159**

**ISBN 978–5–94051–269–1**

© ФГБОУ ВО МГППУ, 2023.  
© Коллектив авторов, 2023.

# ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> .....	6
-----------------------	---

## Часть 1.

### Коммуникация и рефлексия в деятельности человека и его учебной деятельности

1.1. Коммуникация в системе понятий культурно-исторической психологии и теории деятельности .....	8
1.1.1. Коммуникация: понятийно-терминологический аспект .....	8
1.1.2. Основные характеристики коммуникации. Дискурс как форма существования коммуникации .....	12
1.1.3. Модели коммуникации: основное направление развития.....	15
1.1.4. Психологические аспекты коммуникативного взаимодействия.....	19
1.1.5. Коммуникация в системе совместной деятельности .....	22
1.1.6. Коммуникация в системе культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и теории деятельности А.Н. Леонтьева .....	31
1.1.7. Коммуникация в теории П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий .....	35
1.1.8. Теория П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий. ....	39
1.1.9. Выводы .....	42
1.2. Рефлексия и развитие: рефлексивно-деятельностный подход.....	44
1.2.1. основополагающие представления о психическом развитии ребенка в культурно-исторической психологии.....	46
1.2.2. От осознанности как характеристики психической функции и параметра действия к рефлексивному мышлению .....	50
1.2.3. Рефлексивно-деятельностный подход (РДП) к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей.....	58
1.2.4. Рефлексия как механизм психического развития ребенка: роль взрослого .....	70
1.2.5. Выводы .....	71
1.3. Коммуникация и рефлексия в системе исследований учебной деятельности младших школьников.....	73

1.3.1. Словесное значение как единица анализа речевого мышления в работах Л.С. Выготского.....	73
1.3.2. Рефлексия как новообразование развития детей 6–10 лет.....	77
1.3.3. Подходы к развитию рефлексивных и коммуникативных способностей детей в совместной учебной деятельности.....	85
1.3.4. Совместная учебная деятельность как зона ближайшего развития коммуникативно-рефлексивных способностей детей 6–10 лет .....	88
1.3.5. Выводы.....	94

## **Часть 2.**

### **Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей младших школьников в условиях совместной учебной деятельности**

2.1. Коллективно-распределенные учебные среды, основанные на организации совместной учебной деятельности .....	98
2.1.1. Понятие о коллективно-распределенной учебной среде и составляющих ее компонентах.....	98
2.1.2. Конструктивно-содержательный анализ, основанный на выполнении учебно-познавательного действия .....	99
2.1.3. Коллективно-распределенная учебная среда как деятельностная технология постановки и решения учебных задач и форма освоения обучаемыми обобщенных способов действия .....	101
2.1.4. Модель организации учебных взаимодействий, эффективных для развития процессов коммуникации и рефлексии.....	104
2.1.5. Требования, предъявляемые к системе задач, обеспечивающей организацию коллективно-распределенной формы учебной деятельности.....	107
2.2. Развитие младших школьников в условиях совместной учебной деятельности: результаты экспериментальных исследований.....	110
2.3. Коммуникация и рефлексия как условия организации детско-взрослых общностей.....	125
2.3.1. Методика исследования.....	125
2.3.2. Анализ экспериментальных данных .....	129
2.3.3. Способы взаимодействия учащихся в процессе решения задач первого кооперативного этапа .....	130

2.3.4. Влияние способов взаимодействия участников на развитие их интеллектуальных способностей (на примере усвоения понятия мультипликативных отношений).....	136
2.3.5. Роль взрослого в процессе организации продуктивных взаимодействий участников совместной деятельности .....	141
2.3.6. Роль совместной выработки знаковых средств решения учебной задачи для развития продуктивных учебных взаимодействий детей 6–10 лет .....	143
2.3.7. Результаты исследования .....	147
2.3.8. Выводы .....	150

### Часть 3.

## Эмпирическое исследование развития коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий

3.1. Особенности развития коммуникативно-рефлексивных способностей у младших школьников в зависимости от способов организации учебных взаимодействий .....	155
3.1.1. Показатели развития коммуникативно-рефлексивных способностей: социальные метапредметные компетенции .....	155
3.1.2. Методика исследования коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет, основанная на оценке сформированности социальных метапредметных компетенций.....	158
3.1.3. Результаты эмпирического исследования особенностей развития у детей 6–10 лет социальных метапредметных компетенций в школах с разными способами организации учебных взаимодействий .....	165
3.1.4. Механизмы формирования коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в школах с разными способами организации учебных взаимодействий .....	175
3.1.5. Результаты эмпирического исследования уровня развития «умения учиться» в школах с разными способами организации учебных взаимодействий .....	184
3.1.6. Выводы и рекомендации .....	188
<b>Заключение</b> .....	190
<b>Литература</b> .....	192

## ВВЕДЕНИЕ

Динамичное развитие информационного пространства, расширение научных знаний и технических возможностей их получения с необходимостью приводит к новым социальным вызовами и рискам и, как следствие этого, к трансформации традиционных способов деятельности и сложившихся социальных общностей. В новой ситуации основные социальные институты вынуждены искать принципиально новые способы включения человека в подобное многомерное социальное пространство.

Не является исключением сложившаяся система образования, построенная по принципу усвоения ограниченного объема конкретных знаний и готовящая человека к функционированию в конкретных видах деятельности. Глобальная задача современной системы образования состоит в том, чтобы, меняя подход к процессу обучения, создавать методы и модели обучения, позволяющие «переводить» детей из позиции «обучаемых» в позицию «учащихся», т. е. *субъектов собственной учебной* (исследовательской, проектной) *деятельности*, формировать у них способности к самостоятельному овладению способами работы со знанием, позволяющими добывать и эффективно применять эти знания при решении различных классов задач.

Результаты исследований в указанном направлении широко представлены в отечественной науке трудами В.В. Давыдова и последователями его научной школы. В работах В.В. Гуружапова, Е.И. Исаева, Г.Г. Кравцова, А.Г. Крицкого, Л.К. Максимова, А.А. Марголиса, Н.Н. Нечаева, Ю.А. Полуянова, В.В. Рубцова, М.А. Семеновой, И.М. Улановской, Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконина и др. обосновано положение о коллективно-распределенной форме как исходной форме организации учебной деятельности. Разработан социогенетический метод исследования учебно-познавательных действий у детей, представляющий вариант генетико-моделирующего метода Л.С. Выготского. В опоре на этот метод подтверждено положительное влияние организации учебной деятельности в коллективно-распределенной форме на у детей когнитивных способностей и компетенций, которые позволяют им активно отвечать на новые социальные риски и вызовы (В.В. Рубцов и др.).

Поиск эффективных моделей развития коммуникативно-рефлексивных способностей у детей в обучении, обеспечивающих становление их субъектной позиции в процессе получения знаний, становится в настоящее время одним из прорывных исследовательских направлений современной психолого-педагогической науки, в границах которого могут быть определены требования к новому содержанию и методам личностного субъектно-ориентированного образования. В рамках данного

направления в книге представлены результаты системного изучения взаимосвязи между развитием коммуникативно-рефлексивных способностей у детей младшего школьного возраста и особенностями организации учебных взаимодействий.

Авторским коллективом:

- на основе теоретико-методологического анализа работ по проблеме деятельности человека рассматриваются показатели и особенности развития коммуникативно-рефлексивных способностей у детей в условиях обучения;
- описаны варианты методики исследования развития коммуникативно-рефлексивных процессов в условиях совместной учебной деятельности младших школьников;
- представлены результаты эмпирических исследований особенностей развития коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий.

В книге описана и верифицирована возможная модель организации учебных взаимодействий, эффективная для развития коммуникативно-рефлексивных способностей обучаемых, обсуждаются особенности развития коммуникативно-рефлексивных способностей у младших школьников, обучающихся в школах, реализующих разные формы организации учебной деятельности. Приведены также новые доказательные данные о влиянии учебных взаимодействий на развитие метапредметных компетенций, а также личностных образовательных результатов у детей младшего школьного возраста.

Представленные в книге материалы о развитии коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в условиях совместной деятельности востребованы специалистами системы образования – педагогами, методистами, психологами. Данные могут быть использованы при проектировании эффективных методов организации обучения в начальной и основной школе.



# ЧАСТЬ 1.

## КОММУНИКАЦИЯ И РЕФЛЕКСИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА И ЕГО УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### 1.1. Коммуникация в системе понятий культурно-исторической психологии и теории деятельности

#### 1.1.1. Коммуникация: понятийно-терминологический аспект

Термин «коммуникация» и соответствующее понятие приобрели актуальность в первой половине XX века на пороге перехода человечества к постиндустриальной фазе развития, для которой характерно распространение информационных технологий, обеспечивающих многообразные связи между людьми.

Этимологически термин «коммуникация» (от лат. «communicatio») привязан к понятиям «объединение», «общность» и содержательно ориентирован на понятие «взаимодействие». В отечественной психологической традиции, наряду с термином «коммуникация», используется термин «общение», а в одном ряду с взаимодействием появляются такие термины, как «совместная деятельность», «кооперация» и др., хотя далеко не во всех контекстах они являются тождественными.

Реальные процессы коммуникации являются объектом изучения немалого числа наук, по-разному формулирующих свой предмет. Как отмечает А.В. Назарчук, «...новаторские представления математиков К. Шеннона и Н. Винера о трансляции и обмене информацией привели к возникновению теории коммуникации и распространению соответствующих представлений за пределы точных наук» [98, с. 7]. В этом случае речь идет о возникновении широкого интереса к изучению гуманитарных и социальных аспектов языковой коммуникации в рамках социальных наук, а также лингвистики и философии (М.М. Бахтин, Л. Витгенштейн, В.Н. Волошинов, О. Розеншток-Хюси, Э. Сепир, Р.О. Якобсон, и др.).

Отдельно следует упомянуть идущую от Л.С. Выготского культурно-историческую традицию изучения коммуникации (общения) как процесса взаимодействия, неотрывного от форм социальной практики (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова и др.). Это – линия исследования коммуникации с позиций психологической науки, важным основанием которой является парадигма предметно-орудийной совместной человеческой деятельности.

Между указанными традициями имеются определенные пересечения, связанные, прежде всего с именами М.М. Бахтина и В.Н. Волошинова.

Однако продолжением лингво-философских и социальных исследований коммуникации со второй половины XX века стало более прагматическое и технологически ориентированное направление, рассматриваемое ныне в качестве самостоятельной науки. Речь идет о коммуникологии или теории коммуникации – “communication studies” (R.T. Craig, E.A. Griffin, K. Miller, T. Newcomb, W. Schramm, A. Tan etc.) [159; 162]. В настоящее время дальнейшей разработкой этой теории занимаются в разных странах мира, в том числе и в нашей стране (Д.П. Гавра, В.И. Карасик, В.Б. Кашкин, М.Л. Макаров, О.И. Матъяш, А.В. Назарчук, Е.В. Сидоров, А.В. Соколов, Б.А. Успенский и др.).

В русле этого направления теория коммуникации трактуется как постнеклассическая наука, направленная на изучение многообразных коммуникативных процессов, которые имеют место в живой природе и обществе. При этом О.И. Матъяш отмечает сохраняющуюся множественность подходов разных авторов к понятийной системе и коммуникативной теории в целом [94].

Приведем два определения коммуникации как социального процесса в сравнительно недавних работах отечественных исследователей. Так, автор одного из авторитетных учебников по теории коммуникации определяет коммуникацию как «...субъект-субъектное взаимодействие, опосредованное информацией, имеющей смысл для обоих субъектов (коммуникативной субстанцией или сообщением в идеальной или идеально-материальной форме)» [23, с. 68]. Иными словами, «зерном» коммуникации выступает некая сущность, имеющая информационную природу, рассматриваемая как сообщение, которое благодаря осмыслению со стороны участников коммуникации становится идеальной «коммуникативной субстанцией». Анализ подобной позиции, «субстантивирующей» идеальное не входит в наш предмет, но очевидно, что этот взгляд однозначно демонстрирует так называемый «лингвистический фетишизм» [105].

По мнению А.В. Соколова, «...социальная коммуникация есть движение смыслов в социальном времени и пространстве. Это движение возможно только между субъектами, так или иначе вовлеченными в социальную сферу, поэтому обязательное наличие коммуникантов и реципиентов подразумевается» [132, с. 14]. Добавим к этому, что центральным моментом схемы, иллюстрирующей данное определение, также является информационное сообщение.

Сравнение позиций авторов показывает, что оба определения различаются лишь определенным акцентом на роль «смыслов»: во втором случае именно движение смыслов между подразумеваемыми участниками коммуникации рассматривается как определяющее.

Данные определения, приводятся здесь для демонстрации подхода, типичного для современной теории коммуникации. Его характеризует преобладание информационного начала как сути коммуникации, опосредованной общим «смыслом», появление которого, однако, не предполагает совместной деятельности субъектов – участников коммуникации.

Иными словами, речь идет об отрыве коммуникации от реальной практической деятельности.

В принципиальном плане данный подход не совпадает с нашим подходом, основой которого является упомянутая выше традиция исследований в русле культурно-исторической теории и деятельностной парадигмы.

Тем не менее, многочисленные наработки исследователей «теории коммуникации» представляют существенный интерес для понимания теории и практики существования процессов коммуникации в контексте жизнедеятельности человека и общества. Отсюда также понятным становится необходимость использования здесь самого термина «коммуникация»: масштабность и универсальность данной категории может дать определенные преимущества для трактовки и сопоставления разных позиций.

В связи хорошей иллюстрацией могут служить представления о коммуникации с этим, высказанные известными учеными еще в первой половине XX века.

«Под коммуникацией мы понимаем механизм, посредством которого существуют и развиваются человеческие отношения – все символы сознания, вместе со средствами передачи их в пространстве и сохранения во времени. Она включает в себя выражение лица, позы и жесты, тон голоса, слова, письменные и печатные документы, железные дороги, телеграф, телефон и любые прочие достижения в области покорения пространства и времени» (Ч. Кули. – Цит. по Гавра Д.П. ) [23, с. 46].

«Будем использовать слово «коммуникация» в наиболее широком смысле, чтобы включить в него обозначение всех процедур, с помощью которых одно сознание может влиять на другое. Это, очевидно, включает не только устную и письменную речь, но и музыку, произведения изобразительного искусства, театр, балет и, по существу, все человеческое поведение» (К. Шеннон, У. Уивер. – Цит по Гавра Д.П.) [23, с. 63].

Эти представления можно сопоставить с позицией Р. Крейга – одного из современных разработчиков теории коммуникации, указавшего на принципиальные, с его точки зрения, направления ее изучения, а также глобальные эффекты ее использования. В его работе эти направления представлены как семь различных теоретических традиций.

– *Риторическая традиция: коммуникация как практическое искусство разговора* – способность коммуникации разрешать социальные трудности посредством умелого речевого воздействия на убеждения слушателей.

- *Семиотическая традиция: коммуникация как межсубъектное взаимодействие, опосредованное знаками* – проблемы (ре)презентации и передачи значений: важность общих знаковых систем как «общего языка», обеспечивающего взаимопонимание. Роль адекватных коммуникативных средств.
- *Феноменологическая традиция: коммуникация как проживание опыта другого* – необходимость диалога: представление о коммуникативном процессе как части жизненного опыта для поддержания доверительных человеческих отношений; совершенствование соответствующих коммуникативных практик.
- *Кибернетическая/трансмиссионная/процессно-информационная традиция: коммуникация как процесс передачи и обработки информации* – коммуникация как процесс механического перемещения определенных объемов информации от одного субъекта к другому, имеющий определенный эффект; процесс передачи/получения сообщений: коммуникация как процесс обработки информации.
- *Социально-психологическая традиция: коммуникация как экспрессия, взаимодействие и влияние субъектов друг на друга* – коммуникация как исходно опосредованная и детерминированная психологическими факторами (подсознательными комплексами, установками и стереотипами и т. п.) – для объяснения причин и следствий социального поведения и разработки практики управления ими.
- *Социокультурная традиция: коммуникация как (вос)производство социального порядка* – позиция школ социологии и социальной антропологии; коммуникация как символический процесс, который производит и воспроизводит общие социокультурные модели (нормы, ценности и социальные структуры), которые должен освоить вступающий в социум индивид; коммуникация как единственное средство освоения мира; коммуникативные практики как средство воспроизведения социального порядка, включая возможные изменения.
- *Критическая традиция: коммуникация как дискурсивная рефлексия* – совершенствование человеческого общества через изменение коммуникации (Ю. Хабермас); искаженность коммуникации, которая предполагает только передачу/получение информации или достижение формального согласия по поводу смыслов; дискурсивная рефлексия как способ формирования коммуникативных практик, настроенных на поиск истинного понимания, отказ от доминирования во взаимодействии, как между индивидами, так и между институтами и индивидами. Этот подход – не (вос)производство существующего порядка, а подлинное взаимопонимание как основа социального порядка – превосходство критической теории над социокультурной моделью [158].

Сопоставление приведенных выше представлений о коммуникации с позицией современного исследователя (с разницей почти в сто лет),

позволяет подчеркнуть масштабность и одновременно универсальность коммуникации как социального феномена, опосредующего все сферы жизнедеятельности человека.

### **1.1.2. Основные характеристики коммуникации. Дискурс как форма существования коммуникации**

Указанные характеристики не являются общепринятыми атрибутами коммуникации, тем не менее, их учет важен для понимания процесса коммуникации и его основных составляющих.

Так, центральной структурной единицей коммуникации, по мнению ряда исследователей, является коммуникативная ситуация. В качестве ее параметров, помимо характеристик, выявляющих особенности участников коммуникации, выступают условия и обстоятельства общения («здесь и сейчас»), т. е. коммуникативную ситуацию можно рассматривать как дискретную. В то же время для коммуникации как процесса характерна принципиальная незавершенность («разговор длиною в жизнь»); это означает, что границы нашего «коммуницирования» не всегда можно четко определить. Недаром о коммуникации говорят как одновременно о синхронном и диахронном процессе [23; 165]. И это позволяет еще раз подчеркнуть универсальность и масштабность коммуникации, преодолевающей пространство и время.

Рассмотрим перечисленные характеристики коммуникации с точки зрения способов их выражения. Универсальность коммуникации как процесса, обеспечивающего взаимодействие людей в разных ситуациях, а также масштабность и многообразие задач, решаемых посредством коммуникации, отражены в различных видах коммуникации, которые реализуются с помощью обеспечивающих ее средств. Такими средствами выступают различные знаковые системы – языки коммуникации [63; 157] и др. Именно они играют опосредующую роль в освоении субъектом предметного содержания действительности прежде, чем оно станет содержанием его сознания. Следует подчеркнуть все больший акцент на визуализацию, как содержания, так и средств коммуникации, а также на использование мультимедийных технологий. Это особенно важно в связи с распространением цифрофикации, кардинально меняющей различные сферы общественной жизни, в том числе и сферу образования [105].

Знаковые системы, выступающие в качестве средств коммуникации, группируются по разным основаниям, отвечающим, прежде всего, характеру и условиям деятельности людей, использующих данные средства. Скажем, указание на такие виды коммуникации, как вербальная, невербальная, паравербальная коммуникация, подразумевает использование средств коммуникации, связанных с естественным языком: это устная или письменная речь и дополняющие ее невербальные и паравербальные компоненты, выбор которых обусловлен спецификой коммуникативной ситуации [161].

При выделении таких видов коммуникации, как массовая, межгрупповая, групповая, межличностная, акцент делается на определении задач и состава участников коммуникации, что в конечном итоге также потребует использования определенных средств коммуникации, адекватных задаче и условиям ситуации.

В понятие адекватности речевых (языковых) средств коммуникации входят также более тонкие стиливые характеристики: имеется ввиду использование коммуникантами т. н. функциональных стилей речи, несущих в себе специфические требования соответствующего вида коммуникации, а, значит, и соответствующего вида деятельности [11, с. 567]. Брань в семье или в боевой обстановке, покупка в супермаркете или с рук на рынке и т. п. – все это предполагает использование конкретных средств коммуникации, описанных в специальной литературе с той или иной степенью детализации, однако этого недостаточно для понимания сущности различных феноменов коммуникации. Необходимо представление о задачах и условиях коммуникации, в свою очередь, определяемых стоящей за ней практической деятельностью, в которую объективно вовлечены участники коммуникации.

Эффективность коммуникации как еще одна ее важная характеристика связана с взаимопониманием субъектов, недопущением «коммуникативных сбоев» [135]. Такое взаимопонимание в принципиальном плане зависит от того, насколько участники коммуникации «разделяют» предметное содержание совместной деятельности, в которую они вовлечены и в которой рождаются соответствующие коммуникативные намерения (интенции).

Форма и содержание коммуникации проявляются в дискурсе. Понятие дискурса, во многом отражающее сложность и неоднозначность коммуникации, относится к создаваемым в процессе коммуникации речевым произведениям: будучи оформленными с помощью языковых средств, они становятся текстами; возможен и обратный процесс – актуализация дискурсов, запечатленных в текстах. Также применительно к дискурсу важно не только само речевое произведение (то, что сказано), но и речевой замысел, интенция (то, что имелось в виду); следовательно, дискурс неотделим от коммуникативной ситуации и ее составляющих [11, с. 136].

В контексте речевого взаимодействия, связанного с созданием и восприятием дискурсов в рамках коммуникативной ситуации, необходимо указать на коммуникативный акт как наименьшую «единицу» речевого взаимодействия [128]. Структурно коммуникативный акт представляет собой единство минимальных дискурсов (взаимосвязанных реплик коммуникантов) – диалогическое единство, которое определяется их общими интенциями и направленностью на достижение цели общения.

Интерес исследователей коммуникации к понятию дискурса и дискурсивным практикам, на наш взгляд, связан сопредельным перемещением

фокуса лингво-философских и коммуникационных исследований с системы языка и составляющих его структур (слов, предложений) на высказывание как «живое» речевое проявление человека.

Итак, дискурс – это «живая» форма существования человеческой коммуникации. Множественность дискурсов, свидетельствующую о проникновении коммуникации во все сферы жизни общества, упорядочивают посредством различных типологий. По мнению лингвиста Н.Д. Арутюновой, «...изучение дискурса неотделимо от изучения соответствующих форм жизни. Примером могут быть некоторые «типовые» виды дискурса: репортаж, интервью, экзаменационный диалог и др.» [11, с. 137].

Аналогичный подход представлен в работе В.И. Карасика. По его мнению, следует различать институциональный и неинституциональный типы дискурса; к последнему относятся «бытовой дискурс» – сфера обыденного сознания и «бытийный» дискурс – сфера философии, науки, искусства [63]. Понятно, что «институциональный» дискурс, ориентированный на многообразные сферы деятельности человека, включает множество конкретных типов дискурса, объединенных по разным основаниям: медицинскому, педагогическому, юмористическому, религиозному и пр.

В качестве примера можно рассмотреть роль так называемого семейного дискурса, характеризующего коммуникацию в семье как малой группе со своей субкультурой, историей, системой отношений. Реализуясь посредством особого «семейного языка» как средства коммуникации, семейный дискурс выступает частью семейной субкультуры и одновременно способом ее освоения для ребенка. Сам семейный язык как средство коммуникации возникает в условиях длительных эмоционально окрашенных отношений в семье как особая разновидность языка, понятного ее членам, т. е. похоже, выполняет ту же функцию, что и молодежный жаргон в группе подростков [73].

Исследователи считают, что для семейного языка характерно появление особых жанров «домашнего говорения», ориентированных на ребенка. Это предполагает, в частности, определенную ритуализацию речевой коммуникации, особые наименования элементов окружающего пространства (домашняя топонимика), использование языковой игры и др., что в дополнение к основным линиям развития ребенка способствует формированию у него индивидуальных коммуникативно-речевых характеристик [62].

Итак, семейный дискурс становится универсальным способом взаимодействия в многообразных ситуациях детско-родительских отношений, когда необходимо учитывать условия конкретных коммуникативных ситуаций.

Помимо специфических черт, отличающих дискурс конкретной семьи, семейный дискурс несет в себе нечто общее, характерное для семьи



как социального института. С этой точки зрения, его можно рассматривать и как дискурс институционального типа. В ходе его использования решаются задачи коммуникации, способствующие, например, переходу ребенка к успешному взаимодействию в рамках близких семье социальных институтов (детский сад, школа) [63, с. 232].

Таким образом, основой появления тех или иных дискурсов, характерных для определенной социальной общности, является совместность образа жизни и деятельности ее участников. Ограничиваясь исследованием речевых произведений и вынося за скобки все то, что их порождает, мы закрываем дорогу к действительному пониманию социально-психологических факторов, определяющих и происхождение, и развитие коммуникативных актов.

### **1.1.3. Модели коммуникации: основное направление развития**

Представление о моделях коммуникации отражает исторический путь ее развития в теоретическом и практическом плане. Особенности этих моделей могут быть рассмотрены в рамках нескольких основных подходов, которые отчасти пересекаются с «традициями» распространения коммуникации, представленными Р. Крейгом [158].

Исторически первым (в 50-е годы прошлого века) был процессно-информационный или кибернетический подход, авторами которого считаются упомянутые выше К. Шеннон и У. Уивер [23; 128].

На основе созданной ими математической модели коммуникация рассматривалась как процесс целенаправленного перемещения определенных объемов информации от одного субъекта к другому. Данный процесс определяется как взаимодействие, однако суть такого взаимодействия составляет передача и получение сообщений, т. е. процесс обработки информации безотносительно к тому, кто (или что) выступает в качестве приемного или передающего устройства.

Очевидно, что такие модели, имевшие определенное эвристическое значение для создания и совершенствования соответствующих технических систем, оказались непригодными для характеристики процессов взаимодействия субъектов совместной деятельности, речевого общения. Вот почему в дальнейшем модели стали включать «человеческое измерение»: коммуникация стала трактоваться как процесс, в котором участвует «коммуникатор», передающий «реципиенту» определенную информацию и тем самым оказывающий на него определенное воздействие. Суть данных моделей хорошо передает известная пятикомпонентная формула Г. Лассвелла: «кто, что, кому сообщает, по какому каналу, с каким эффектом?» [65].

Неслучайно язык, используемый коммуникантами, рассматривается в подобных моделях как «код», передающийся через определенные «каналы». С этой точки зрения задачей участников коммуникативного акта является успешный переход с одного кода на другой, т. е. трансформация



кода, не предполагающая обязательной трансформации базисных психологических механизмов речи. Закономерно, что А.А. Леонтьев – как один из основателей отечественной психолингвистики подвергал резкой критике информационную модель коммуникации, упрекая авторов в «...упрощенной трактовке процесса общения, в сведении его к перетеканию информации от одного коммуниканта к другому» [80, с. 242].

Со временем коммуникация все больше начинает рассматриваться через взаимодействие людей – участников коммуникации: существовавшие до этого модели были дополнены и переосмыслены таким образом, что стали включать обязательную обратную связь, а также возможность учитывать особенности коммуникативной ситуации. В моделях этого типа – интерактивных моделях – коммуникация представлена как человеческое взаимодействие, причем признается, что каждый из участников оказывает влияние на ход этого взаимодействия в ходе корректировки коммуникативных практик.

Таким образом, изменилось представление о механизме коммуникации. В более поздних исследованиях подчеркивается, что коммуникация есть не просто передача/прием информации, она направлена на создание некой общности, предполагающей определенную степень взаимопонимания между участниками. Считается, что для его создания, помимо обратной связи, необходимо принимать во внимание сферу личного опыта.

Примером может служить так называемая социально-психологическая модель Т. Ньюкома [163]. Модель основана на предположении, что коммуникация выполняет необходимую социальную функцию, позволяя двум или нескольким субъектам поддерживать одинаковые, «симметричные» ориентации по отношению друг к другу и к объектам окружающего мира. Достижение симметрии, т. е. совпадение ориентаций коммуникантов относительно предмета коммуникации, а также относительно друг друга, описанное в терминах позитивных или негативных аттитюдов, осуществляется посредством коммуникации. Таким образом, данная модель позволяет рассматривать отношения между участниками и объектом *коммуникации*, а также учитывает влияние этих отношений на характер и результат коммуникативного взаимодействия. Однако, по мнению некоторых авторов, она не объясняет ни того, что лежит в основе этого процесса, ни того, как происходит сам процесс коммуникации [23].

Следующий этап в становлении теории коммуникации (80-е годы) характеризуется расширением системного подхода к анализу коммуникации: появляются интерактивные модели. При этом взаимодействие коммуникантов может носить трансактный (*transactional*) характер, заключающийся в том, что любой субъект коммуникации является отправителем и получателем сообщения не последовательно, а одновременно [167]. Иными словами, подчеркивается равноправие коммуникантов, а также то, что любой коммуникативный процесс

включает в себя, помимо настоящего (конкретной ситуации общения), непременно и прошлое (пережитый опыт), а также проецируется в будущее. Можно говорить о возможности трансформации процесса, когда изменения одних компонентов приводят к изменениям других и, следовательно, коммуникативной ситуации в целом. Предполагается, что, благодаря взаимными ожиданиям, установкам, общим интересом к предмету общения, при обмене информацией неминуемо будет происходить коммуникативное взаимовлияние. В связи с этим особое внимание отводится проблеме генерирования смысла в коммуникативном взаимодействии [94].

Так, в версии, предложенной отечественным исследователем М.Л. Макаровым, речь идет об «интерсубъектности», предполагающей равно активных участников общения [87]. При этом само общение, по мнению автора, направлено на «демонстрацию смыслов», которые производятся коммуникантами всегда и даже ненамеренно: например, непроизвольное выражение эмоции как отношения к сказанному другим. На первый план выходит задача «обмена смыслами», которая отчетливо противопоставлена задачам по передаче информации и манифестации намерений; в этом случае критерием успешности и главным предназначением коммуникации становится не столько достижение взаимного понимания, сколько интерпретация смыслов [87, с. 38–39]. И хотя автор указывает на то, что смыслы порождаются «широкой социальной практикой», сама эта связь никак не прослеживается.

В целом, представляется важным, что со временем на первый план выходят не механический информационный обмен, а «смыслы», возникающие в диалоге. Однако отрицание роли намеренности и предметно-содержательной составляющей в процессе понимания приводит к тому, что в рамках данной модели речевая коммуникация, даже обогащенная «смыслами», выступает как замкнутый в себе процесс общения.

В этой связи необходимо отметить стремление некоторых современных отечественных исследователей обратиться к «деятельностной» парадигме коммуникации [64; 128]. Так, В.Б. Кашкин считает нерелевантным определение коммуникации в человеческом обществе как «обмена мыслями, знаниями, чувствами, схемами поведения и т. п.», поскольку речь должна идти не об «обмене», а о «разделении» мыслей и чувств другого человека. В английском языке это значение может быть передано глаголом «share» – «разделять» в отличие от «exchange» – «менять». И это различие, по его мнению, позволяет отделить механистическую парадигму коммуникации от «деятельностной» [64, с. 9]. Соглашаясь с общим посылом исследователя, заметим, что в конечном итоге участники коммуникации, разделяющие общие смыслы, остаются в рамках коммуникативной ситуации, вне ее объективной связи с реальной деятельностью коммуникантов.

Очевидно, схожей позиции придерживается М. Томаселло, известный специалист в области когнитивной лингвистики, антропологии и возрастной психологии. Его подход, подкрепленный серьезными психологическими исследованиями фило- и онтогенеза человеческого языка, предполагает не только рефлексию и обмен опытом в процессе коммуникации, но и осознанное сотрудничество. Придавая большое значение филогенетическим корням современной человеческой коммуникации, Томаселло приходит к выводу, что «...у людей есть присущие только им, видоспецифичные способы сотрудничать (“cooperate”), которые предполагают создание и реализацию совместных намерений (“shared intentionality”» [133, с. 77].

Вот как звучит одно из обобщающих положений автора, подкрепляемое целым рядом примеров и экспериментальных ситуаций: «Человеческая коммуникация, таким образом, основана на идее сотрудничества и осуществляется наиболее органично в контексте (1) взаимно предполагаемого общего знания, или общего для участников коммуникации смыслового контекста, и (2) взаимно предполагаемых мотивов сотрудничества и взаимопомощи» [133, с. 30]. Недаром одним из характерных понятий в этом контексте выступает взаимопонимание – как результат кооперирования, сотрудничества и общности когнитивной и смысловой составляющих процесса коммуникации.

Однако если вернуться к понятию совместных намерений (“shared intentionality”), во многом определяющему всю конструкцию, то, с нашей точки зрения, в предлагаемой модели переставлены местами причина и следствие: М. Томаселло считает, что способность к «разделению намерений» выступает необходимым условием взаимодействия, тогда как именно совместная деятельность рождает «разделение намерений».

В этой связи приведем соображение А.А. Леонтьева, который вслед за Л.С. Выготским понимал интенциональность не как «обмен смыслами», порождаемыми и существующими лишь внутри процесса коммуникации; для него смысл – это «аналог предметного значения в конкретной деятельности» [80, с. 159].

К сожалению, в исследованиях М. Томаселло взаимодействие участников коммуникации не предполагает общего деятельностного начала. Оно начинается и замыкается в конкретных коммуникативных ситуациях. В конечном итоге игнорируется тот фундаментальный факт, что коммуникация – это всегда со-общение, т. е. общение, осуществляющееся в системе совместной деятельности.

Итак, даже в усовершенствованных моделях коммуникации ни апелляция к смыслам, ни введение в коммуникацию «сфер личного опыта» не позволяют преодолеть де-факто постулируемую в них «замкнутость» субъектов внутри коммуникативной ситуации, ее оторванность от широкой социальной практики. В принципиальном плане можно говорить

об отсутствии связи коммуникации с деятельностью субъектов – и это выступает характерной чертой рассмотренных моделей.

Возможная совместная деятельность рассматривается через речевые действия [128], исходные мотивы и цели которых, однако, не прослеживаются дальше интенций участников взаимодействия, а общение сводится к непосредственному межличностному общению, когда сотрудничество, кооперация построены на своего рода «вчувствовании» в другого человека, взаимодействию сознаний. В результате остаются в тени и как бы исчезают субъект и его реальная деятельность, только в связи с которой и возникает коммуникация.

Иными словами, процесс коммуникации рассматривается вне контекста реальной предметно ориентированной практической деятельности, включенной в той или иной мере в систему деятельности общества и представляющей собой для каждого отдельного индивида лишь фрагмент этой системы.

Очевидно, что для понимания *сущности* коммуникативного процесса и его *специфики* в каждом конкретном случае требуются серьезные комплексные исследования с участием многих специалистов – лингвистов, политологов, культурологов, педагогов, и т. д. Однако ведущую роль должны играть *психологи* – специалисты, работающие в русле культурно-исторической психологии и опирающиеся на деятельностный подход к процессам образования и развития. Речь должна идти о системе совместной (совместно-распределенной) деятельности [121], в рамках которой процессы коммуникативного взаимодействия находят свое необходимое место.

Именно с этих позиций целесообразно рассмотреть некоторые особенности коммуникации, ее форм и средств, имея в виду взаимосвязи коммуникации и предметно-орудийных действий, составляющих содержание совместной деятельности. Это предполагает обращение к коренной в данном случае проблеме орудия и знака, решение которой связано с именами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, а также П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и других выдающихся представителей отечественной психологии. Найденные решения позволят по-новому обосновать роль коммуникации (общения) в ходе решения задач обучения и развития ребенка, особенно значимых на этапе его начального образования.

#### **1.1.4. Психологические аспекты коммуникативного взаимодействия**

В связи с ускорением темпов технологических изменений во всех сферах жизни общества необходимо начать с анализа ситуации, связанной с применением средств коммуникации в образовательной среде в связи с растущей тенденцией распространения цифровых технологий

и на сферу образовательной деятельности, понимаемой в самом широком смысле. Эта тема стала особенно актуальной в современных условиях технологических изменений самой среды человеческой деятельности – появления и развития так называемой цифровой среды, приобретающей особое значение как системы средств и посредников, используемых в коммуникативных процессах. Анализ трансформации форм и средств коммуникации, выступающих основой психологического развития интеллектуальных и личностных возможностей человека, особенно значим для решения ряда проблем, связанных с использованием систем развивающего и развивающегося обучения в новых условиях происходящей цифровизации всех сфер деятельности.

Исследование этой проблематики в русле современной трактовки фундаментальных идей культурно-исторической психологии и деятельностного подхода (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) вызвало к жизни потребность пересмотра базисных представлений о взаимосвязи орудия и знака в процессе развития ребенка. Рассмотренная с позиции развивающего обучения как базового концепта и возрастной, и педагогической психологии, эта проблема в настоящее время предстает как проблема взаимосвязи предметной деятельности и общения. В наших работах [100; 101] показана принципиальная возможность преодоления выявленных нами противоречий между позициями Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева по данной проблеме – через анализ структуры совместной деятельности, что открывает перспективы для определенного пересмотра устоявшихся представлений о роли языка и речи в развитии коммуникативных возможностей ребенка.

Действительно, если современные цифровые средства различных форм предметной деятельности предполагают, что процесс орудийного преобразования объекта деятельности начинает носить виртуальный характер, то для выявления и осознания самим субъектом результатов такого преобразования, т. е. того, что составляет предмет его деятельности, необходимо исследовать и новые формы представления результатов подобного преобразования в процессе коммуникации. Это необходимо не только и не столько для других, сколько для самого развивающегося субъекта, так как трансформация коммуникативных средств, закономерно происходящая при внедрении новых форм организации учебной деятельности, требует иных средств отображения процесса и результатов учебной деятельности – тех учебных действий, которые осуществляются в рамках данной формы совместно-распределенной деятельности.

Поскольку с самого рождения человек объективно включен в систему совместной деятельности, в самом общем виде можно говорить о становлении «предметного» мира деятельности, формирующегося для каждого вновь входящего в систему совместной деятельности

человека. Это происходит благодаря его непосредственному включению в сложившуюся для него социальную ситуацию его психологического развития за счет овладения конкретными способами и орудиями деятельности, характерными для этой ситуации.

В настоящее время это вхождение носит все более опосредствованный характер, когда непосредственный контакт с действительностью подменяется виртуальной реальностью, обеспечиваемой разнообразными цифровыми заменителями реальной объективной действительности. Анализ показывает, что в настоящее время уже можно говорить о возникновении цифрового мира коммуникации, в котором на смену традиционным формам реального взаимодействия, породившим «осязаемые» субъектом его отношения с другими, приходят формы столь же виртуальной коммуникации.

Неслучайно именно эти вопросы систематически обсуждаются на различных конференциях [103; 138; 139] и др., на которых специалисты самых разных научных областей рассматривают не только новые возможности, но и риски цифровой среды, в которой разнообразные цифровые средства и технологии становятся незаменимыми посредниками в различных формах деятельности. Это относится в том числе и к игровой деятельности детей, начиная с младенчества, и к учебной деятельности школьников.

Особенно значимы эти риски для системы образования, призванной обеспечивать трансляцию достижений Человечества в конкретно-исторических условиях целенаправленного обучения и воспитания. В этих условиях расширение использования различных новых средств и форм организации учебной деятельности предполагает закономерную трансформацию традиционной системы образования, во многом базирующейся на различных формах коммуникативного взаимодействия. Это требует детального анализа возможных негативных последствий для обеспечения преемственности поколений в процессе «передачи» накопленного социального багажа.

В свое время известный антрополог Маргарет Мид показала, как важно для понимания закономерностей развития каждого нового поколения, определяющую роль в котором играют те или иные формы трансляции культуры, характерные для системы образования, учитывать смену типов передачи накопленного культурно-исторического опыта, закономерно возникающих в ходе социального и научно-технического прогресса. Введенные ею понятия «префигуративная», «фигуративная» и «постфигуративная» культура, сформулированные в ее исследованиях типов традиционных культур [95], вновь стали актуальными в ситуациях, когда темпы современного социального развития различных сообществ опережают темпы адаптации поколений ко вновь возникающим реальностям окружающей их социальной действительности.

Вот почему на первый план выходит проблематика обновления содержания образования, отказа от устойчивых в течение столетий форм организации учебного процесса, а также интенсификация многочисленных исследований новых целей образования. Это особенно важно на его начальной ступени, служащей основанием всего последующего процесса становления и развития человека в новых условиях.

Все эти изменения закономерно активизируют интерес к фундаментальным проблемам развивающего обучения и прежде всего – к идеям культурно-исторической психологии, сформулированным в трудах Л.С. Выготского, его соратников и учеников, а также к идеям деятельностного подхода, ставшего основой развития многих направлений отечественной психологии. Это касается также всей системы психолого-педагогических исследований не только в нашей стране, но и за рубежом.

Подчеркнем, что сама необходимость обращения к данным идеям связана не только с активным вниманием многих современных исследователей к проблематике развития новых средств и методов обучения в условиях глобализации самих образовательных процессов, но и с определенной эрозией этих идей в ряде их интерпретаций, направленных на модернизацию систем образования [6].

### **1.1.5. Коммуникация в системе совместной деятельности**

При рассмотрении проблематики коммуникации, ее роли в системе психологического развития каждого человека для нас должно быть очевидно, что только ясная методологически и теоретически обоснованная ориентация исследований и практических разработок на закономерности психологического развития деятельности в условиях целенаправленного развивающего обучения, раскрытые в работах Л.С. Выготского [19; 18], и др., П.Я. Гальперина [30; 29; 24; 31; 28; 26], В.В. Давыдова [44; 42; 40], А.Н. Леонтьева [80; 81; 76; 77; 79] и др., гарантирует успешность реализации соответствующих теоретических и практико-ориентированных исследований и разработок. Это особенно значимо для тех этапов развития ребенка, которые реализуются в системе образования, непосредственно определяющего процесс такого развития в конкретных условиях определенной организации учебной деятельности как не только основного, но и ведущего типа деятельности в процессе развития на данном возрастном этапе.

В этом отношении центральной категорией для психологического анализа коммуникации, ее роли в системе учебной деятельности является категория совместно-распределенной деятельности. Анализ последней, в свою очередь, предполагает понимание структуры трудовой деятельности как базисной формы для любых видов деятельности общественного индивида. Важным в данном контексте является ее дважды опосредствованный характер. Как отмечал А.Н. Леонтьев, «специфиче-



ская для человека деятельность, которая происходит при образовании общества, основанного на труде, характеризуется тем, что она является двойко опосредствованной деятельностью. Трудовая деятельность *опосредствована* орудиями труда, т. е. средствами осуществления этой деятельности, и, вместе с тем, она является *опосредствованной* теми отношениями, в которые человек вступает с другими людьми в процессе труда, прежде всего в процессе материального производства» (подчеркнуто нами. – Н.Н.) [81, с. 82].

Об этом же неоднократно писал и Д.Б. Эльконин, продумывая ряд важнейших положений своей теории периодизации развития, вошедшей в золотой фонд отечественной психологии. Так, в своем научном дневнике уже в конце жизни он зафиксировал следующее положение: «11.12.1983. Моя периодизация, хотя в основном и правильно схватывает динамику развития, но в ней *не раскрыт* внутренний механизм этой динамики. В системе “взрослый – ребенок – предмет” все время происходит изменение опосредования. В одних случаях отношение “взрослый – ребенок” опосредовано “предметом”. В других – отношение “ребенок – предмет” опосредовано отношением “ребенок – взрослый”. В любых типах деятельности присутствуют и необходимы все три элемента системы, только в разных типах деятельности наблюдается разная система опосредования» [149, с. 519].

Эта фиксация имеет чрезвычайно важное значение для понимания источника и психологического механизма развития человека. Она означает, что любой человек – будь то младенец, впервые осваивающий окружающую его действительность в совместной деятельности с самыми близкими для него взрослыми, или школьник, приступающий к изучению тех или иных учебных предметов, или подросток, включющийся в систему различных ценностно значимых для него форм совместной деятельности с товарищами и т. п., – всегда использует те или иные способы орудийно оснащенных действий, всегда реализует их в той системе отношений, которые составляют его социальную ситуацию развития. Тем самым, осуществляя взаимодействие, он необходимо овладевает теми или иными средствами коммуникации.

В свое время К. Маркс писал, что слова, названия, словесные выражения – это «...выделение и фиксация в представлении предметов внешнего мира, являющихся средствами *удовлетворения человеческих потребностей*» (*курсив мой.* – Н.Н.) [92, т. 19, с. 381].

Знакомство ребенка с объективным миром – естественный и понятный для взрослого процесс. Проблема, однако, в том, что в подобном случае мы зачастую не замечаем, что само «выделение» ребенком того или иного «аспекта» исследуемого им «объекта» есть всегда результат его конкретной, специализированной и специфицированной деятельности с действительным объектом как фрагментом объективной



действительности. Благодаря этой деятельности данный объект не только раскрывается как потенциальный «носитель» этих значимых для него свойств, но является ему очередным «предметом» – свернутой деятельностью или возможным способом деятельности с этим объектом.

Именно поэтому такими важными мы должны считать начальные этапы становления «предметного» мира ребенка. В нашем сознании мы, благодаря соответствующим способам деятельности, сложившимся ранее, не «отражаем» объективный мир, а всегда преобразуем его (порой искажая) в соответствии с теми потребностями и мотивами, которые сложились ранее или складываются в данный момент и делают нашу деятельность жизненно-пристрастным процессом. И выйти за рамки собственных наличных представлений человек может лишь благодаря своей реальной деятельности, преобразующей (пусть и идеально) объект этой деятельности в иной «предмет» и тем самым позволяющей трансформировать свои прежние представления.

С методологической и психологической точек зрения до действия с объектом он для нас не существует и соответственно не имеет каких-либо свойств [99]. Только в ходе и в результате наших «предметно» ориентированных действий в отношении данного объекта он конституируется нами в качестве «предмета» нашей новой потребности в новом способе деятельности. Поэтому-то самые важные характеристики любого предмета – это всегда определенные схемы деятельности с объектом, позволяющие воссоздать этот предмет и выступающие в силу этого как мотивационно значимое «психологическое» резюме нашей предметно-орудийных действий с объектом, ставшим предметом деятельности.

Как не раз отмечал А.Н. Леонтьев, только посредством орудий деятельности мы как бы «вычерпываем» из объекта те свойства и характеристики, которые, благодаря возникающим и развивающимся потребностям и отвечающим их природе способам предметной деятельности, становятся нашими мотивами, т. е. предметами потребностей» [74, с. 182–205].

Однако этот процесс «опредмечивания» потребности – при всей его важности для психологического понимания действительных оснований любых форм деятельности субъекта – выступает лишь психологическим условием развертывания деятельности как процесса преобразования сложившихся условий, которые способствуют или, напротив, препятствуют достижению желаемого для субъекта результата.

Анализируя закономерности развития личности, А.Н. Леонтьев неоднократно подчеркивал, что основным психологическим механизмом рождения мотивации, характерной для деятельности человека, выступает «сдвиг мотива на цель», когда конкретные цели реализуемых действий, «опредмечиваясь» в форме соответствующих средств и способов удовлетворения потребностей, вызвавших эти цели, сами становятся не

только мотивационно значимыми, но в процессе развития деятельности превращаются в новые мотивы личности. В одной из самых известных своих книг «Деятельность. Сознание. Личность», в которой А.Н. Леонтьев сформулировал основные положения разрабатывавшейся им методологии деятельностного подхода, сложившиеся к этому периоду его деятельности, он писал: «Формирование личности предполагает развитие процесса целобразования и, соответственно, развития действий субъекта. Действия, все более обогащаясь, как бы перерастают тот круг деятельности, которые они реализуют, и вступают в противоречие с породившими их мотивами. <...> Внутренние движущие силы этого процесса лежат в исходной двойственности связей субъекта с миром, в их *двоякой* опосредованности – предметной деятельностью и общением (курсив мой. – *Н.Н.*). Ее развертывание порождает не только двойственность мотивации действий, но благодаря этому также и соподчинения их, зависящие от открывающихся перед субъектом объективных отношений, в которые он вступает» [74, с. 210–211].

Иными словами, согласно этому взгляду, любая форма совместной деятельности представляет собой, с одной стороны, процесс орудийного преобразования объективно данных условий деятельности, который, однако, с другой стороны, всегда осуществляется в определенной социальной ситуации развития деятельности человека как субъекта многочисленных связей и отношений с другими людьми и тем самым всегда осуществляется в тех или иных формах общения, которые – как формы взаимодействия – могут осуществляться и как содействие в решении значимых для участников совместной деятельности задач, и как противодействие этому достижению. Дialeктика этих форм взаимодействия становится совершенно «прозрачной», если мы вспомним хотя бы один спортивный поединок двух команд, в котором развертывается несколько уровней бытия совместной деятельности ее участников. Поэтому отношения, возникающие на различных уровнях осуществления такой совместной деятельности, не только опосредуют различные формы и виды их социального взаимодействия, но и составляют его сущность, выявление которой – одна из самых серьезных задач любого профессионального психолога, специализирующего в области спортивной психологии. Не менее сложной, а может быть и более сложной является подобная задача для психолого-педагогических исследований совместной деятельности, осуществляющейся в формах учебной деятельности. И связано это с тем, что ее решение предполагает не только учет закономерностей развития самой учебной деятельности, но и учет психологических закономерностей онтогенетического развития ее участников, которое осуществляется в рамках и благодаря учебной деятельности.

При этом, как нами было отмечено выше, сам процесс осуществления различных способов учебной деятельности, которыми овладевает

субъект в процессе ее осуществления, объективно и закономерно вызывает порой непредвиденные организаторами учебной деятельности изменения в системе отношений ее участников, которым могут содействовать или, напротив, препятствовать другие участники такой совместной деятельности, иной раз, даже не догадываясь о своем влиянии на этот процесс. Тем самым закономерно изменяется и характер взаимодействия субъекта с объективными условиями, так или иначе представленными в его субъективном мире, включая и систему его отношений с другими людьми.

Как показал анализ, проведенный в свое время М.К. Мамардашвили, содержание субъективного мира участников этой совместной деятельности отнюдь не всегда адекватно их объективному положению [88, с. 14–25].

С этой точки зрения, очевидно, что при проведении исследований, сознательно базирующихся на деятельностном подходе, речь всегда должна идти об анализе взаимосвязей двух подсистем совместной деятельности. Это подсистема способов деятельности, направленных на преобразование условий объективной действительности, и подсистема способов деятельности, направленных на изменение отношений ее участников, уже сложившихся или складывающихся в ходе деятельности и осуществляемых в различных формах коммуникации.

Как было показано в наших работах [101; 102] обе подсистемы не только обуславливают друг друга, но и посредством друг друга реализуют свой, порой противоречивый, потенциал в системе совместной деятельности.

Однако при всей значимости теоретической фиксации этой «двойственности» любой формы совместной деятельности нельзя терять из вида то важнейшее методологическое положение, что в самой этой «двойственности» выражаются внутренние и, подчеркнем, объективные противоречия процесса развития каждого конкретного участника такой деятельности.

В этой связи уместно напомнить то, как сам Л.С. Выготский понимал процесс становления психологических возможностей человека в процессе его развития, которые он, используя терминологию традиционной психологии его времени, обозначал как «высшие психические функции». Необходимо также проанализировать значение выдвинутого им положения, фундаментального по своей значимости для современных исследований роли коммуникации в системе развития человека. «Каждая высшая психическая функция, – писал Л.С. Выготский, – появляется в процессе развития поведения дважды – сначала как функция коллективного поведения, как форма сотрудничества или взаимодействия, как средство социального приспособления, т. е. как категория интерпсихологическая, а затем вторично как способ индивидуального

поведения ребенка, как средство личного приспособления, как внутренний процесс поведения, т. е. как категория интрапсихологическая» [18, т. 5, с. 197]. И далее: «Чтобы это слишком общее и абстрактное положение о коллективном происхождении высших психических функций не осталось только неясной словесной формулировкой, мы должны пояснить на конкретных примерах, как проявляется в психологическом развитии ребенка этот **великий фундаментальный закон психологии**, по выражению П. Жане» [18].

В этой связи вновь актуальными представляются исследования М.И. Лисиной [83], одного из самых глубоких исследователей становления различных форм общения ребенка в раннем возрасте и роли в этом процессе различных посредников, включая и язык, и речь, потребность в которых закономерно возникает в процессе развития совместной деятельности ребенка и взрослых.

Отметим, однако, что чрезмерное стремление расширить какие-то возможности ребенка, развить его как можно раньше составляют одну из отчетливых тенденций наметившихся в последнее время. Конечно, ребенок, доверяющий взрослому, принимает это и делает определенные усилия по совершенствованию своих возможностей. Однако фактом является и то, что ребенок при подобном развитии может спокойно обходиться без речи, если его специально не побуждать использовать ее в своей деятельности.

Излагая основы своей позиции, М.И. Лисина подчеркивает: «Рассматривая общение как психологическую категорию, мы интерпретируем его как деятельность, и потому синонимом общения является для нас термин коммуникативная деятельность» [83, с. 11]. «Из нашей дефиниции, – продолжает М.И. Лисина, – легко вывести две такие функции общения, как организация совместной деятельности людей (согласование и объединение усилий для достижения общего результата) и формирование и развитие межличностных отношений (взаимодействие с целью налаживания отношений). А из предложенного понимания предмета коммуникативной деятельности, ее мотива и продуктов естественно следует, что общение выполняет также третью важную функцию – познание людьми друг друга» [83, с. 14–15].

В принципиальном плане работы М.И. Лисиной и ее коллег закономерно рассматриваются в отечественной психологии как продолжение исследований Л.С. Выготского, касающихся общей последовательности культурного развития ребенка. Л.С. Выготский неоднократно подчеркивал необходимость исследования взаимодействия взрослого с ребенком, в котором действия взрослого есть исходный момент для действий ребенка по отношению к самому себе. «Нам известно, – пишет Л.С. Выготский, – что общая последовательность культурного развития ребенка такова: сначала другие люди действуют по отношению

к ребенку, затем ребенок вступает во взаимодействие с окружающими, наконец, он начинает действовать на других и только в конце начинает действовать по отношению к себе» [18, т. 3, с. 225]. По сути дела, здесь перед нами несколько иная формулировка процитированного выше положения Л.С. Выготского о том, что «...каждая высшая психическая функция появляется в процессе развития поведения дважды» [18, т. 5, с. 197].

Заметим, однако, что это положение Л.С. Выготского о стадиях становления так называемых высших психических функций, сформулированное им в свое время под влиянием идей французской социологической школы, в настоящее время представляется не вполне правомерным, так как в нем налицо игнорирование активности, изначально присущей ребенку как живому существу. Человек, как отмечал П.Я. Гальперин [30], биологически лишен готовых программ поведения. В силу этого каждый ребенок, как субъект своей жизнедеятельности, самим фактом рождения в качестве участника совместной деятельности вынужден вырабатывать собственные формы поведения, активно осваивая необходимые средства и тем самым присваивая способы совместной деятельности, являющиеся культурными артефактами социально-исторического развития общества, конечно, в меру наличного уровня складывающихся у него психологических возможностей взаимодействия со взрослыми и их развития в ходе совместной деятельности. Закономерен поэтому вывод, который делает М.И. Лисина, подчеркивая значимость общения: «В общении взрослые нередко прямо ставят перед детьми задачу овладеть каким-то новым знанием, новым умением. Настаивая на решении задачи, взрослые добиваются того, что ребенок с нею справляется. В качестве примера можно сослаться на овладение речью. *Ничто в предметной действительности не заставляет ребенка заговорить.* Лишь требования взрослых, да реально создаваемая ими необходимость *вынуждают* ребенка проделать гигантский труд, который для этого требуется (курсив мой. – Н.Н.)» [83, с. 26]. Значимость этого начального периода онтогенеза для психологического развития ребенка фиксировал и А.Н. Леонтьев: «Ребенок, как и человечество, начинает свое развитие с материальной деятельности по отношению к материальной действительности. Раньше, чем встать к предметам этой действительности в какое бы то ни было теоретическое “духовное” отношение, он должен питаться, дышать и отправлять другие свои жизненные функции, т. е. он должен действовать как весьма практическое и материальное существо. Раньше, чем ребенок вступает с матерью в речевое общение, он относится к ней как к непосредственно питающему его существу, как к непосредственному предмету его первой *инстинктивной* потребности – потребности в пище. Но даже и в том случае, если мы будем рассматривать более сложные формы удовлетворения потребностей

ребенка – формы, на основе которых у него развиваются и более высокие, собственно человеческие потребности, то и тогда оказывается, что его отношения к действительности все же являются прежде всего отношениями материальными» [79, с. 120–121]. Важность этих базисных для дальнейшего развития форм совместной деятельности отмечал и Д.Б. Эльконин. В своем научном дневнике он делает следующую характерную запись: «26.4.1970. ... выделение Я из “пра-мы” связано с коренным изменением строения деятельности ребенка. На самых ранних этапах это, в подлинном смысле слова, совместная деятельность, в которой взрослый действует вместе с ребенком. Здесь у ребенка вообще самостоятельных действий нет, так как взрослый действует руками ребенка (лишь постепенно вычленяются отдельные звенья, производимые собственно ребенком)» [149, с. 500–501].

Вместе с тем прозорливость Д.Б. Эльконина в понимании специфики этого важнейшего для психологического развития положения видна, если мы внимательно вчитаемся в описание казалось бы простого, но очень важного наблюдения, которое Д.Б. Эльконин также зафиксировал в своем дневнике: «17.11.1974. Пришел Петр Яковлевич. Ему очень понравился малыш, и он долго смотрел на него, особенно в то время, когда я с ним разговаривал, пытаюсь вызвать у него улыбку. При этом ясно было видно, как сосредоточивается на лице и начинает производить какие-то попытки произнести звук. Петр Яковлевич сказал (и это очень верно и мудро): “Какую же громадную работу проводит этот маленький человек!” Да, прямо на глазах происходило рождение первой потребности, потребности в другом человеке как основном, центральном компоненте условий жизни (я это называл ситуацией социального, именно социального, комфорта). Это работа, во-первых, по рассматриванию, отождествлению знакомого лица и, во-вторых, *по поискам тех движений голосового аппарата, посредством которых можно ответить на обращение и установить связь с данным компонентом ситуации* (выделение курсивом. – Н.Н.). Здесь рождается принципиальное различие между криком и плачем как психофизиологической реакцией и первым активным звуком *как актом поведения, направленным на взрослого* (выделение курсивом. – Н.Н.), а тем самым на выделение предмета потребности, а тем самым и на формирование этой потребности. Вот она – первая социогенная потребность – социальная по содержанию и по происхождению [149, с. 506].

В этой связи вновь необходимо подчеркнуть, что основной доминантой научного наследия Л.С. Выготского, которая составляет сущность его подхода к исследованию закономерностей психологического развития, – это раскрытие роли в этом процессе различных форм общения и соответствующих знаковых форм коммуникации. Как пишут В.В. Рубцов и В.Т. Кудрявцев в статье, посвященной 125-летию со дня рождения

Л.С. Выготского, «...об отдельном человеке Выготский всегда мыслил в категориях *общности*. Человек уже приходит в мир в образе общности – «психической общности» младенца и мамы. И в дальнейшем эта исходная по своей природе общность не расторгается, а развивается. Как известно, в зоне ближайшего развития происходит переход от совместного выполнения действия к индивидуальному, *точнее, самостоятельному*» (выделено нами. – *Н.Н.*) [125, с. 160–161].

Считаем важным специально отметить, что это уточнение – не «индивидуальное, а самостоятельное» – не простая стилистическая ремарка авторов, а положение, имеющее ключевое методологическое значение, так как в нем раскрывается глубинный пласт наследия Л.С. Выготского, принципиально меняющий акценты в нашем восприятии его идей. Да, хорошо известно, что сам Л.С. Выготский в своих работах подчеркивал, что суть закона развития «высших психических функций» – это переход от коллективного, социального к индивидуальному, психологическому. Однако в рукописи, написанной не ранее 1927 г., но опубликованной лишь в 1986 г. и названной публикаторами «Конкретная психология человека» [19], представляющей собой набросок основных тезисов к его будущей книге «История развития высших психических функций», Л.С. Выготский отмечает: «Слово “социальный” в применении к нашему предмету имеет много значений: 1) самое общее – все культурное социально; 2) знак – вне организма, как орудие, средство социальное; 3) все высшие функции сложились в филогенезе не биологически, а социально; 4) самое грубое – значение – их механизм есть слепок с социального. Они – перенесенные в личность, интериоризованные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генез, функция (способ действия) – одним словом *их природа – социальные* (курсив Л.С. Выготского. – *Н.Н.*). Даже будучи в личности превращенными в психологические процессы, – они остаются quasi-социальными. ***Индивидуальное личностное – не contra, а высшая форма социальности.*** (выделено нами. – *Н.Н.*) Парафраз Марк’а: *психологическая природа человека – совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры*» (курсив Л.С. Выготского. – *Н.Н.*) [19, с. 54].

Отметим, что уже в своей ранней работе «Сознание как проблема психологии поведения», написанной в 1924 г., Л.С. Выготский пишет, что «...индивидуальный момент конструируется как производный и вторичный на основе социального и по точному его образцу. Отсюда ***двойственность сознания***: представление о двойнике – самое близкое к действительности представление о сознании (выделено нами. – *Н.Н.*). Это близко к тому расчленению личности на «я» и «оно», которое аналитически вскрывает З. Фрейд. По отношению к «оно» «я» подобно всаднику, говорит он, который должен обуздать превосходящую силу



лошади, с той только разницей, что всадник пытается совершить это собственными силами, «я» же – силами заимствованными. Это сравнение может быть продолжено. Как всаднику, если он не хочет расстаться с лошастью, часто остается только вести ее туда, куда ей хочется, так и «я» превращает обыкновенно волю «оно» в действие, как будто бы это было его собственной волей (З. Фрейд, 1924)» [18, т. 1, с. 96].

Особенно рельефно и значимо для нашего сегодняшнего понимания взглядов Л.С. Выготского эти положения выступают в контексте часто цитируемого, но серьезно не осмысленного высказывания К. Маркса о том, что «...индивид есть общественное существо. Поэтому всякое проявление его жизни, даже если оно и не выступает в непосредственной форме коллективного, совершаемого совместно с другими проявления жизни, – является проявлением и утверждением общественной жизни» [93, с. 590].

### **1.1.6. Коммуникация в системе культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и теории деятельности А.Н. Леонтьева**

В связи с вышесказанным важно вновь обратиться к аргументации, развернутой Л.С. Выготским в его книге «История развития высших психических функций». Эта аргументация направлена на раскрытие понимания Л.С. Выготским роли знаковых форм коммуникации в становлении психологических новообразований и до настоящего времени представляет собой систему положений, учет которых необходим в практике организации учебной деятельности, что особенно значимо для системы начального образования, ориентированного на идеи развивающего обучения. Л.С. Выготский пишет: «Как словесное мышление представляет перенесение речи внутрь, как размышление есть перенесение спора внутрь, так точно и психически функция слова, по Жане, *не может быть объяснена иначе, если мы не привлечем для объяснения более обширную систему, чем сам человек* (выделено нами. – Н.Н.)» Очевидно, что для Л.С. Выготского было значимо подчеркнуть важность включения в психологический анализ закономерностей возникновения «высших психических функций» всей системы бытия общественного индивида. Поэтому закономерно, что Л.С. Выготский специально отмечает: «Первоначальная психология функций слова – социальная функция, и, если мы хотим проследить, как функционирует слово в поведении личности, мы должны рассмотреть, как оно прежде функционировало в социальном поведении людей. Если принять во внимание упомянутый закон, <...> станет совершенно ясно, почему все внутреннее в высших психических функциях было некогда внешним. Если правильно, что знак первоначально является средством общения и лишь затем становится средством поведения личности, то совершенно ясно: культурное развитие основано на употреблении знаков, и включение



их в общую систему поведения протекало первоначально в социальной, внешней форме» [18, т. 3, с. 142].

К сожалению, подчеркивая значимость роли общения, опосредованного знаками как средствами коммуникации, в становлении «высших психических функций», Л.С. Выготский оставил в тени проблему происхождения самого предметного содержания деятельности, которое составляет сущность любого коммуникативного процесса, выступающего как «движение» системы предметных значений, актуализируемых для участников совместной деятельности в процессе их коммуникации [101]. В книге В.Н. Волошинова<sup>1</sup> представлен очень точный образ такого движения значений в виде электрического тока: «...Не приходится говорить, что значение принадлежит слову как такому. В сущности, оно принадлежит слову, находящемуся между говорящими, то есть оно осуществляется только в процессе ответного, активного понимания. Значение – не в слове, и не в душе говорящего, и не в душе слушающего. Значение является эффектом взаимодействия, говорящего со слушателем на *материале данного звукового комплекса* (выделено нами. – Н.Н.). Это – электрическая искра, появляющаяся лишь при соединении двух различных полюсов. Те, кто игнорируют тему, доступную лишь активному отвечающему пониманию, и пытаются в определении значения слова приблизиться к нижнему, устойчивому, себестождественному пределу его, – фактически хотят, выключив ток, зажечь электрическую лампочку. Только ток речевого общения дает слову свет его значения» [13, с. 112].

Поэтому закономерно, что выявление источников происхождения этого предметного содержания как важнейшую проблему в исследовании роли коммуникации в совместной деятельности и, соответственно, в развитии психологических возможностей человека, сделал предметом своей теории деятельности А.Н. Леонтьев, один из ближайших учеников и соратников Л.С. Выготского. В этой связи процитируем ряд положений, сформулированных А.Н. Леонтьевым и выступающих ключевыми для нашего понимания специфики деятельностного подхода в изучении коммуникации и ее места в системе совместной деятельности. Наиболее четко позиция А.Н. Леонтьева была высказана в его выступлении на методологическом семинаре в 1976 г., которое было опубликовано уже после смерти автора в 1986 г. «Но что такое речь? – спрашивает А.Н. Леонтьев. – Это коммуникация; это, грубо говоря, общение,

---

<sup>1</sup> В литературоведении ведется активная дискуссия о том, принадлежат ли эти слова В.Н. Волошинову, под фамилией которого в 1929 г. была опубликована книга «Марксизм и философия языка», или эта работа принадлежит М.М. Бахтину, который использовал имя своего аспиранта для публикации своих идей.

одна из форм общения – общение посредством значений, знаков. [76, с. 111]. «Но выделяя это положение, – указывает А.Н. Леонтьев, – надо было решать проблему, которая вставала с несколько другой стороны, более содержательно: надо было решать проблему о связи знака-слова или значения-слова с практическими действиями, т. е. с самой той внешней деятельностью или, безразлично, внутренней деятельностью, в которой данное средство функционирует. Эта проблема оказалась очень сложной, она остается сложной и до сих пор. Мы только иногда не видим или не хотим видеть сложности» [76, с. 110] «Выготского ни на одну минуту не оставляло сознание этого, – подчеркивает А.Н. Леонтьев. ... Возникали вопросы, а не выступает ли значение, понятие как продукт общения с другими людьми, нет ли здесь как бы воспроизведения старых уже тогда идей так называемой французской социологической школы...» [76, с. 114]. Поэтому, заключает А.Н. Леонтьев, «... другая альтернатива состояла в том, чтобы вернуться к практическим действиям. По линии этой второй альтернативы и возник еще один как бы побочный, параллельный, что ли, цикл исследований, который возвращал концепцию в целом к идее порождения и развития сознания в практических действиях» [76, с. 115].

Эту «альтернативу» А.Н. Леонтьев видел в исследовании разнообразных орудийно оснащенных способов деятельности. И именно этот подход А.Н. Леонтьев детально обсуждал на знаменитой «домашней» дискуссии, состоявшейся в декабре 1969 г. на квартире А.Р. Лурия, в которой участвовали П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко и Д.Б. Эльконин, материалы которой были опубликованы лишь через двадцать лет после этого обсуждения ключевых проблем развития отечественной психологии [45]. В своем выступлении, в котором А.Н. Леонтьев попытался кратко изложить основные положения своей трактовки деятельности как предмета психологического исследования, открывшем эту дискуссию, он, в частности, подчеркивает: «Кто не понимает после Выготского, что за значениями лежит система операций, что адекватную характеристику значения получают в системе возможных операций, что характеризовать операции или характеризовать значения – это одно и то же. Это, собственно, и есть характеристика значений. В сущности, исследование понятий на уровне, достигнутом Выготским, есть исследование операций. И это адекватное исследование, конечно. Почему тогда и возникали вопросы: не метод определения, не какие-то там другие методы – метод субъективного описания à la Вюрцбургская школа. Со времен Бине это было раскритиковано, значит, один путь остается – исследовать операции» [78, с. 255].

Как показал проведенный нами сравнительный анализ точек зрения Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, проведенный нами [101], для А.Н. Леонтьева ведущим направлением исследования представлялся

путь, раскрывающий образование значений и их содержание через предметно-орудийную составляющую совместной деятельности, тогда как для Л.С. Выготского значения выступали «единицами» речевого мышления – тем единством «общения и обобщения», о котором он писал в своей последней книге «Мышление и речь» [18]. Вот строки из этой книги, резюмирующие его взгляд: «Психологии, желающей изучить сложные единства, – пишет Л.С. Выготский, – необходимо понять это. Она должна заменить методы разложения на элементы методами анализа, расчлняющего на единицы. Она должна найти эти неразложимые, сохраняющие свойства, присущие данному целому как единству, единицы, в которых в противоположном виде представлены эти свойства, и с помощью такого анализа пытаться разрешить встающие конкретные вопросы. Что же является такой единицей, которая далее неразложима и в которой содержатся свойства, присущие речевому мышлению как целому? Нам думается, что такая единица может быть найдена во внутренней стороне слова – в его значении. В слове мы всегда знали лишь одну его внешнюю, обращенную к нам сторону. Другая, его внутренняя сторона – его значение, как другая сторона Луны, оставалась всегда и остается до сих пор неизученной и неизвестной. Между тем в этой, другой стороне и скрыта как раз возможность разрешения интересующих нас проблем об отношении мышления и речи, ибо именно в значении слова завязан узел того единства, которое мы называем речевым мышлением. О значении слова нельзя сказать так, как мы это раньше свободно говорили по отношению к элементам слова, взятым порознь. Что оно представляет собой? Речь или мышление? Оно есть речь и мышление в одно и то же время, потому что оно есть *единица речевого мышления* (курсив Л.С. Выготского. – Н.Н.)» [18, т. 2, с. 16–17]. Сформулировав свое понимание психологической сущности значения, Л.С. Выготский заключает: «Поэтому есть все основания рассматривать значение слова не только как *единство мышления и речи*, но и как *единство обобщения и общения*, коммуникации и мышления (курсив Л.С. Выготского. – Н.Н.) [18, т. 2, с. 19].

Однако А.Н. Леонтьев видел решение проблемы значения в анализе роли орудийной «составляющей» совместной деятельности, благодаря реализации которой возникает понимание условий задачи, осознание же которых происходит уже в общении. Поэтому, в целом позитивно оценивая взгляды Л.С. Выготского на роль общения, А.Н. Леонтьев вместе с тем отмечал: «Но это великолепное поле, которое открылось, как бы отодвинуло на второй план, оставило в тени исходную капитальную проблему человеческого сознания, специфически человеческой формы психики и практики, специфически человеческой, орудийной, трудовой» [76, с. 114]. Поэтому, продолжает А.Н. Леонтьев, «...другая альтернатива состояла в том, чтобы вернуться к практическим действиям.

По линии этой второй альтернативы и возник еще один как бы побочный, параллельный, что ли, цикл исследований, который возвращал концепцию в целом к идее порождения и развития сознания в практических действиях [76, с. 115].

Следует отметить, что данной позиции, сформулированной А.Н. Леонтьевым, придерживался и П.Я. Гальперин, который в течение более чем сорока лет был одним из ближайших и ведущих сотрудников А.Н. Леонтьева, но, как создатель сформулированной им теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, с 50-х гг. прошлого века начал развивать свой вариант деятельностного подхода.

### **1.1.7. Коммуникация в теории П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий**

Данную теорию, впитавшую целый ряд идей и культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, и теории деятельности А.Н. Леонтьева, можно рассматривать не только в качестве оригинальной концепции управления процессом становления психологических новообразований в системе развивающегося обучения, но и как одну из общепсихологических теорий становления и развития психологии человека. Поэтому закономерно, что в рамках по сути, товарищеской встречи сотрудников П.Я. Гальперин выступил с неожиданной для всех участников критикой основных положений доклада А.Н. Леонтьева [99].

Как отмечал П.Я. Гальперин, «Лев Семенович указал на то, что процесс идет извне. Только те, кто не знает истории психологии, не понимает значения этого шага. Второй шаг – это *орудийность*. Это означало, что психическая деятельность – это вам не чистый дух, который все может путем библейского «Да будет!». Это такая же деятельность, как и всякая другая; ее эффективность зависит от ее вооружения» [26, с. 14–15].

Если кратко резюмировать основную линию поэтапного формирования умственных действий и понятий как стадий развития действия – это переход субъекта от выполнения действия в материальной или материализованной форме к рассказу о действии, который ориентирован на взрослого (учителя) и постепенно, по мере освоения принятых взрослыми речевых формул, раскрывающих процесс выполнения действия на этапе «громкой социализованной речи», – к сокращенному рассказу о действии и, соответственно, к выполнению этого действия во «внешней» речи «про себя», а затем и к полному отказу от подобного «внутреннего» проговаривания, что позволяло говорить о формировании собственно умственного действия [29].

Попробуем, однако, сопоставить трактовку процесса интериоризации и роли понятия коммуникации, осуществляющейся в форме речевой деятельности, зафиксированную в теории поэтапного формирования умственных действий и понятий и в культурно-исторической

психологии Л.С. Выготского. Как подчеркивал П.Я. Гальперин, «...формирование речи, полно и точно воплощающей действие, которое оторвалось от своих материальных объектов и средств, возможно только под контролем других людей. Их требования приучают ребенка говорить не так, как ему самому кажется понятным и правильным, а так, чтобы это было понятно другому человеку и ясно сообщало о предметном содержании действия» [30, с. 244]. Но вот характерное признание Л.С. Выготского, непосредственно касающееся этого же процесса «речевого», точнее коммуникативного «оформления» предметного действия, но высказанное за тридцать лет (!) до первых публикаций П.Я. Гальперина, раскрывающих выявленные им закономерности поэтапного формирования умственных действий и понятий. В рукописи «Конкретная психология человека» Л.С. Выготский пишет: «*Отсюда* недооценка у меня роли шепота, секрета и других социальных функций. Я игнорировал внешнее отмирание речи. *Отсюда* у ребенка шаг за шагом можно проследить эту смену в себе, для других, для себя в функциях речи. Раньше всего слово должно обладать смыслом (отношением к вещи) в себе (объективная связь, а если ее нет – ничего нет); затем мать его функционально использует как слово; затем ребенок. Пиаже: появление спора = появление речевого мышления. *Все* формы речевого общения взрослого с ребенком позже становятся психологическими функциями (курсив Л.С. Выготского. – *Н.Н.*)» [19, с. 53]. Для непредвзятого исследователя очевидно, что Л.С. Выготский, по сути, фиксирует необходимость речевой отработки действия для становления «высших психических функций».

В этом отношении неправы те авторы, которые писали о редукции идей Л.С. Выготского в теории П.Я. Гальперина. Напротив, П.Я. Гальперин не только подтвердил гениальные догадки Л.С. Выготского о становлении «внутренней речи» [105], но и раскрыл условия, обеспечивающие планомерное формирование внутреннего плана действий.

К сожалению, сам П.Я. Гальперин считал, что коммуникативный момент совместной деятельности, играющий, по мнению Л.С. Выготского, особую психологическую роль в процессе становления новых психологических новообразований, становится особенно значимым лишь при переходе процесса формирования нового умственного действия на этап «громкой социализованной речи». На самом деле, учитывая двойственный характер каждого конкретного акта деятельности, коммуникация – как «интерпсихологическая» форма согласования роли участников совместной деятельности – «аккомпанирует» всему этому процессу с самого начала. Отметим, что П.Я. Гальперин осознавал, что в своих экспериментальных исследованиях он практически игнорировал ту систему условий, в которых у учащегося – как участника совместной деятельности, частной формой которого является любое обучение – закономерно возникает та или иная мотивация, необходимая, хотя и не

всегда адекватная для последующего формирования мотивация. Так, в уже упомянутой нами выше стенограмме выступления П.Я. Гальперина на «домашней» дискуссии, состоявшейся в 1969 г. на квартире А.Р. Лурия, содержится следующая самокритичная констатация: «Я бы про себя мог сказать с таким же упреком, – говорит П.Я. Гальперин, – что вот до какого-то времени, до недавнего времени, мы таким же безразличным образом относились к мотивации. Мы считали – не важно, каким образом я заставлю ребенка решать задачу – буду ли я обещать ему конфетку, или вызову его на соревнование с другими, и т. д., и т. п. – важно, чтобы он решал. Но мотивация тут ведь присутствовала. Но мы говорили: “Как-нибудь вовлеките ребенка в работу”. Вот и все. Но она же не входила в предмет исследования. Но другое дело, что она начинает врываться помимо нашего желания, и сейчас она как-то начинает учитываться» [26, с. 11].

В свое время в рамках выступления на методологическом семинаре, состоявшемся на факультете психологии МГУ в 2011 г. [104] и посвященном анализу преемственности между идеями Л.С. Выготского и теорией деятельности А.Н. Леонтьева, а также теорией поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, нами было показано, что, по сути дела, Л.С. Выготским уже был описан один из важнейших этапов формирования, связанный с ориентировкой субъекта в условиях предстоящего действия, конечно, сформулированный в терминах, характерных для понятийного контекста культурно-исторической психологии. Так, П.Я. Гальперин обозначал этот этап как этап составления схемы полной ориентировочной основы действия. Отметим, что понятие ориентировки, ориентировочной основы предметного действия – ключевой концепт в учении П.Я. Гальперина об ориентировочной деятельности как предмете психологии, учет которого в условиях специально организуемого планомерного поэтапного формирования призван обеспечивать безошибочность выполнения нового для испытуемого действия в его материальной (или материализованной) форме, а тем самым, позволяющий контролировать сам процесс такого формирования.

Но вот что отмечает Л.С. Выготский во второй главе своей работы «История развития высших психических функций»: «В экспериментальной психологии словесная инструкция является основой всякого опыта. С ее помощью экспериментатор создает нужную установку у испытуемого, вызывает подлежащий наблюдению процесс, устанавливает связи, но обычно сама *психологическая роль инструкции при этом игнорируется* (выделено нами. – Н.Н.). Исследователь затем обращается с созданными и вызванными инструкцией связями, процессами и пр. совершенно так, как если бы они возникали естественным путем, сами собой, без инструкции. Обычно решающий момент эксперимента – инструкция – оставался вне поля зрения исследования. Он не подвергался

анализу и сводился к служебному вспомогательному процессу. Сами опыты учитывались обычно после того, как вызванный процесс начинал действовать автоматически, после того, как он устанавливался. Первые опыты обычно отбрасывались, процессы изучались *post mortem*, когда **живое действие инструкции отходило на задний план, в тень** (выделено нами. – Н.Н.). Исследователь, забывая о происхождении искусственно вызванного процесса, наивно полагал, что процесс протекает совершенно так же, как если бы он возник сам собой, без инструкции. Это ни с чем не сравнимое своеобразие психологического эксперимента не учитывалось вовсе. Опыты с реакцией изучались, например, так, как если бы реакция испытуемого вызывалась действительно появлением стимула, а не данной инструкцией. **К проблеме инструкции в психологическом эксперименте мы еще вернемся. Поэтому у нас нет намерения исчерпать ее короткими замечаниями** (выделено нами. – Н.Н.). Но для правильной оценки основного положения настоящей главы анализ той роли, которая отводилась речи в психологическом эксперименте, имеет решающее значение. Речь рассматривалась в одном плане с другими сенсорными раздражителями. Инструкция укладывалась в рамки основной схемы. Правда, отдельные психологи, как Н. Ах и другие, пытались подойти к психологическому анализу такие инструкции, но исключительно со стороны ее влияния на процесс самонаблюдения и его детерминацию. Забегая вперед, мы можем сказать, что **в одном этом, казалось бы, частном факте полностью заключена вся проблема адекватного подхода к высшим психическим функциям** (выделено нами. – Н.Н.)» [18, т. 3, 53–54].

Эта выдержка из книги «История развития высших психических функций» показывает, что еще в 1929 г., задолго до появления теории поэтапного формирования Л.С. Выготский не только указал на важность учета специально организованной коммуникации для понимания ее роли в проведении психологического эксперимента, но, по сути, в основных чертах описал ее функцию как предварительной ориентировки в задании, направленном на становление «высших психических функций» в их «первичной» интерпсихологической форме «бытия».

С этой точки зрения словесная инструкция – как коммуникативная форма организации совместной деятельности – не только должна рассматриваться нами как необходимый момент любого психологического эксперимента, ориентированного на исследование «высших психических функций», но и изучаться как стадия их развития, происходящего в условиях экспериментально-генетического метода исследования. Должно быть столь же очевидно, что с позиции теории поэтапного формирования П.Я. Гальперина любая подобная «словесная» инструкция выступает как необходимый компонент ориентировки субъекта в условиях предстоящего действия, т. е. выполняет важнейшую



функцию в составлении схемы ориентировочной основы этого действия, во многом, как показали исследования, проведенные в научной школе П.Я. Гальперина, определяющей эффективность процесса его планомерно-поэтапного формирования.

Мы позволили себе привести этот чрезвычайно значимый в данном контексте фрагмент из одной из ключевых работ Л.С. Выготского [18, т. 3], чтобы показать значимость «коммуникативного» взгляда на саму технологию поэтапного формирования умственных действий и понятий, которая, к сожалению, не получила необходимого отражения, как в теории поэтапного формирования, так и в соответствующих экспериментальных исследованиях и прикладных разработках. Поэтому для нас несомненно, что подобный коммуникативно-ориентированный подход к организации поэтапного формирования умственных действий и понятий не только убедительно демонстрирует сущностную близость идей культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и теории поэтапного формирования П.Я. Гальперина, но и имеет непосредственное значение для дальнейших исследований роли коммуникации в становлении психологических новообразований. С психолого-педагогической точки зрения высказанные соображения позволяют направить внимание организаторов учебного процесса в начальной школе на необходимость использования разработанных в теории поэтапного формирования различных технологий составления схемы ориентировочной основы для любого учебного действия как способов развития коммуникативных возможностей учащихся. Эти технологии отработаны в теоретических и экспериментальных исследованиях, проведенных в рамках научной школы П.Я. Гальперина, и могут быть использованы как в качестве общей процедуры «деятельностного» преобразования соответствующего «предметного» содержания обучения, так и в виде отдельных методик организации коммуникативного взаимодействия в системе совместной учебной деятельности.

### **1.1.8. Теория П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий**

В процессе овладения системой средств всегда предметно-специализированной коммуникации субъект развивается как человек, обладающий *осознаваемым, но «специализированным» сознанием* того фрагмента объективной действительности, который стал «предметом» его деятельности. Но при создании условий дальнейшего развития коммуникативного аспекта совместной учебной деятельности необходимо учитывать, что осознаваемое посредством коммуникации «предметное» содержание деятельности лишь относительно соответствует и действительному объективному содержанию совместной деятельности, и тем специфическим отношениям, которые возникают в этой деятельности



и определяют ее характер и общую направленность. Эта констатация, с одной стороны, выступает частной формой признания относительности всех наших представлений и понятий по отношению к объективной действительности, но, с другой стороны, свидетельствует об активной природе нашего сознания и деятельности, постоянно выходящего за рамки сложившихся представлений. Организуя учебную деятельность, важно постоянно осознавать объективную диалектику «орудийного» действия, всегда направленного на выявление новых моментов и аспектов «предметного» содержания объекта этого действия, необходимого для достижения целей совместной деятельности, и коммуникативного акта – как формы представления этого «предметного» содержания для осуществления различных способов организации и координации совместной деятельности, направленной на удовлетворение потребностей ее участников, определяющих развитие совместной деятельности.

Это хорошо понимал В.В. Давыдов, разрабатывая свою концепцию развивающего обучения [44; 40]. «Подлинными функциями знаковой формы в мышлении, – писал В.В. Давыдов, – могут быть поняты только при ее соотношении с определенным типом объективного содержания, замещающего этой формой. Моделирующие «движения» в плоскости знаковой формы впитывают в себя опыт исходных предметных действий и в сокращенном свернутом виде воспроизводят их применительно к объекту-заместителю» [44, с. 346].

Таким образом, если речь идет об организации учебной деятельности, направленной на развитие содержательных обобщений, необходимо всегда различать систему суждений, осуществляемых различными «знаковыми» средствами, начиная от обыденных форм речи, характерных для субъекта, лишь приступающего к освоению нового для него «предметного» материала, и кончая теми «знаковыми» средствами, носящими характер строгой научной терминологии соответствующей предметной области знаний, посредством которых «предметное» содержание лишь фиксируется, и само это «предметное» содержание, раскрытие и выявление которого осуществляется в ходе использования соответствующих орудий «предметного» моделирования изучаемой объективной действительности и которое должно рассматриваться в качестве основной цели субъекта учебной деятельности. В процессе осуществления учебной деятельности именно это содержание должно выступить уже как результат моделирования тех объективных отношений, освоение способов выявления которых является задачей педагогической деятельности.

Если же мы ограничиваемся лишь освоением знаковых форм, обслуживающих коммуникацию, то их содержание, хотя и будет «схвачено», но дальнейшего движения этого содержания как процесса его развития в его собственной логике происходить не может, так как «... подлинный состав необходимых предметных действий, – отмечал

В.В. Давыдов, – нельзя установить, если рассматривать лишь их отражение в знаковой форме» [44].

Отсюда возникает важнейшая с психологической точки зрения задача – выявление условий, определяющих успешность развития психологических «механизмов» осознания задач, условий и адекватных им средств и методов деятельности. Такое выявление необходимо как для понимания специфики «предметного осознания» объективного содержания совместной деятельности, так и для раскрытия специфики той или иной формы «коммуникативного осознания» предметного содержания совместной деятельности.

Для практики образования, особенно на этапе начальной школы, это означает необходимость выявлять особенности средств коммуникации с точки зрения их соответствия как содержанию той или иной «предметной» области, которую осваивают учащиеся, так и конкретным психолого-педагогическим задачам, которые решаются организаторами учебной деятельности на данном этапе ее развития.

В этом выражается определенная самостоятельность «со-знания» по отношению к «бытию» каждого конкретного участника совместной деятельности. Отсюда же вытекает значимость овладения средствами и способами коммуникации и их адекватности тем задачам, которые закономерно возникают в процессе закономерного развития совместной деятельности и определяются как спецификой мотивов, целей общения и условий разнообразных видов и форм этой деятельности, так и особенностями конкретного этапа онтогенетического и/или функционального развития, учащегося.

Именно в ходе подобной специальной организации коммуникативно ориентированного «предметного» действия, которую П.Я. Гальперин рассматривал как формирование «речевой» формы умственного действия, возникают те психологические новообразования, которые способствуют соответствующей координации деятельности учащегося в системе совместной учебной деятельности. «Формирование речи, – указывал П.Я. Гальперин, – полно и точно воплощающей действие, которое оторвалось от своих материальных объектов и средств, возможно только под контролем других людей. Их требования, приучают ребенка говорить не так, как ему самому кажется понятным и правильным, а так, чтобы это было понятно другому человеку и ясно сообщало о предметном содержании действия. <...> Ребенок *научается* слушать себя «со стороны» и оценивать свою речь с точки зрения других людей – у него вырабатывается отстраненное, объективно-общественное отношение к своему речевому действию, его сознание» [24, с. 27].

Но столь же закономерно, как показывают многочисленные исследования, в ходе преодоления той или иной формы эгоцентризма, свойственного процессу развития психологических новообразований,

«вызревают» и противоречия между оценками взрослого и собственным опытом ребенка по оценке адекватности формируемого действия новым условиям его применения, что приводит к возникновению его «собственных» представлений о «предметном» содержании соответствующего действия.

В результате у ребенка начинает складываться не только отстраненное, «объективно-общественное» отношение к своему речевому действию, его СО-ЗНАНИЕ, фиксируемое соответствующими языковыми средствами, о чем писал П.Я. Гальперин [30; 31], но субъектно ПРИСТРАСТНОЕ отношение к точкам зрения других участников совместной деятельности.

Само это отношение, закономерно возникающее в ходе становления тех или иных новообразований, с психологической точки зрения – основа обретения учащимся личностного смысла «предметного» значения, выявленного им в ходе учебной деятельности, и, что особенно важно для развития самой учебной деятельности, осуществления необходимых актов рефлексии целей и содержания совместной деятельности, в том числе такой значимой для развития самосознания ее формы, как обращение «на себя», которую мы, опираясь на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, должны рассматривать как индивидуализированную и «субъективированную» форму обращения «к другому» и – в том числе – к себе «как другому» [18, т. 1, с. 78–98]. Как отмечал в одном из своих последних выступлений В.В. Давыдов, «...обращение к другим людям тех или иных индивидов возможно только при осуществлении ими той или иной рефлексии над собственным действием: оно неудачно, или требует вспомоществования, оценки или контроля, который мне не по силам, который может осуществить кто-то другой. Поэтому такой компонент, как обращение, предполагающий за собой идеальный план, предполагает вместе с тем и *рефлексию человека* (выделено нами. – Н.Н.), направленную на самого себя, на свои действия, на свой компонент деятельности внутри коллективной» [42, с. 15].

### 1.1.9. Выводы

1. Анализ исследований коммуникации, ставшей объектом в таких областях гуманитаристики, как лингвистика, филология, социология и т. п., выявил особую роль деятельностного подхода в понимании сущности коммуникации как основного медиатора в системе разнообразных форм совместной деятельности. Учитывая методологический статус категории деятельности, ведущую роль в анализе сущностных характеристик коммуникативного процесса все в большей мере играют психологические исследования, начиная от проблематики становления речевой деятельности в онтогенезе человека

- и кончая этнопсихологическими и социально-психологическими проблемами речевого общения.
2. Тем самым можно зафиксировать закономерный отказ от механистических, по сути, моделей коммуникации, сводящих ее к функционированию абстрактных информационных потоков, связывающих участников совместной деятельности, и переходом к ее рассмотрению как важнейшего психологического процесса осмысления всех компонентов совместной деятельности, определяющей психологическое развитие каждого из участников коммуникативного взаимодействия.
  3. Во многом новый этап развития исследований коммуникации, свидетельствующий о смене парадигмы в трактовке коммуникации, связан с осознанием возрастающей значимости идей культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и теории деятельности А.Н. Леонтьева для понимания психологических закономерностей развития человека. Логика деятельностного подхода заставляет рассматривать коммуникацию как важнейшую из подсистем в системе совместной деятельности, закономерно рождающуюся из базисных предметно-орудийных действий, которые обуславливают становление коммуникативных форм общения и реализацию основных функций коммуникации: прежде всего тех ее функций, которые непосредственно связаны с осознанием предметного содержания совместной деятельности и развитием рефлексивного компонента во взаимодействии участников этой деятельности.
  4. Коммуникативно-ориентированный подход к анализу совместной деятельности и закономерностям ее развития, базирующийся на идеях культурно-исторической психологии заставляет конкретизировать ряд положений теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, что не только убедительно демонстрирует существенную близость идей Л.С. Выготского и теории П.Я. Гальперина, но и имеет непосредственное значение для дальнейших психолого-педагогических и методических исследований и разработок о повышении роли коммуникации в процессе становления психологических новообразований. Эти новые теоретические результаты позволяют направить внимание организаторов учебного процесса в начальной школе на необходимость разработки коммуникативных технологий составления схемы ориентировочной основы учебных действий, обеспечивающих формирование коммуникативно-рефлексивных способностей и развитие коммуникативных возможностей учащихся в целом.
  5. Эти технологии, во многом отработанные в теоретических и экспериментальных исследованиях, проведенных в рамках научной школы П.Я. Гальперина, могут быть успешно использованы не только в качестве общей процедуры «деятельностного» преобразования ответственного «предметного» содержания обучения, но и в виде

отдельных методик организации коммуникативного взаимодействия в системе совместной учебной деятельности. При этом, организуя учебную деятельность, важно постоянно осознавать объективную диалектику «орудийного» действия, всегда направленного на выявление новых моментов и аспектов «предметного» содержания объекта этого действия, необходимого для достижения целей совместной деятельности, и коммуникативного акта – как формы представления этого «предметного» содержания для осуществления различных способов организации и координации совместной деятельности, направленной на удовлетворение потребностей ее участников, определяющих развитие совместной деятельности.

6. Таким образом, если речь идет об организации учебной деятельности, направленной на развитие содержательных обобщений как важнейшего элемента в системе развивающего обучения, то необходимо всегда различать систему суждений, осуществляемых различными «знаковыми» средствами, начиная от обыденных форм речи, характерных для субъекта, лишь приступающего к освоению нового для него «предметного» материала, и кончая теми «знаковыми» средствами, которые носят характер собственно научной терминологии, соответствующей «предметной» области, посредством которых это «предметное» содержание лишь фиксируется, и само это «предметное» содержание, раскрытие и выявление которого осуществляется в ходе использования соответствующих орудий «предметного» моделирования изучаемой объективной действительности, которое должно рассматриваться в качестве основной цели субъекта учебной деятельности, овладевающего соответствующими формами коммуникации.
7. Для системы начального образования, выступающей базисом его дальнейшей организации в средней школе, это означает необходимость выявления психологических особенностей овладения и использования средств коммуникации, опосредующих формы взаимодействия участников совместной деятельности: как с точки зрения их соответствия как тем конкретным психолого-педагогическим задачам, которые решаются организаторами учебной деятельности на данном этапе ее развития в системе развивающего обучения, так и тому понятийному содержанию «предметной» области, которую осваивают учащиеся.

## **1.2. Рефлексия и развитие: рефлексивно-деятельностный подход**

Проблема развития ребенка в традиции культурно-исторической психологии, основоположником которой является Л.С. Выготский, изначально ставилась им как проблема комплексная и практическая.

В противовес господствующим в первой трети XX века академическим, классически ориентированным теоретическим и экспериментальным исследованиям в области психологии, Л.С. Выготский еще в 1927 г. выдвинул тезис о том, что психология должна быть практикой, причем практикой содействия развитию человека [14]. Ответ на вопрос «Как содействовать развитию?» предполагает разработку представлений о том, как происходит развитие ребенка и, соответственно, какие условия должны создаваться окружающими ребенка людьми, чтобы развитие происходило. Л.С. Выготский приступил к поиску ответов на эти вопросы, но завершить его не успел. Основные идеи о связи обучения и развития были высказаны и начали разрабатываться им всего лишь за три года до его смерти. Были намечены общие принципы и подходы к пониманию того, как происходит развитие и как ему можно содействовать, исходя из представления о том, что любая интрапсихическая функция (т. е. некая способность человека) изначально является интерпсихической (т. е. возникающей во взаимодействии ребенка и взрослого) [17].

Плодотворность идей Л.С. Выготского сделала популярной его труды во всем мире, но в полной мере начала осознаваться психологами и другими специалистами лишь в конце XX века, когда психология повернулась лицом к практике. Причем это начало происходит одновременно в различных областях практико-ориентированной психологии: в возрастной и педагогической психологии, в коррекционной психологии и педагогике, в психотерапии и консультативной психологии [56].

Примерно в это же время, в последней четверти XX века, внимание психологов начинает привлекать понятие «рефлексия». Вначале его привлекательность обуславливается высоким объяснительным потенциалом, а затем в нем обнаруживается и конструктивный потенциал, дающий возможность строить различные психотехнические процедуры на основе рефлексии, рассматриваемой прежде всего как способность человека к осознанию оснований и способов собственной деятельности и их активному изменению [4]. В своей докторской диссертации Н.Г. Алексеев охарактеризовал состояние исследований рефлексии следующими словами: «...в рассматриваемое двадцатилетие (1980–2000) был накоплен фундаментальный материал по изучению рефлексии; в настоящее время основным является построение ее массовых практик» [4, с. 7]. Одной из таких сфер практики является образование, как создающее условия для развития ребенка и опирающееся в создании этих условий на рефлексию, как способность, становление которой происходит в совместной деятельности ребенка со взрослым и сверстниками.

Нами будут рассмотрены следующие вопросы: становление представлений о развитии в традиции культурно-исторической психологии; становление представлений о рефлексии как процессе, играющем

существенную роль в психическом развитии; становление психолого-педагогических практик создания условий для развития в обучении и характеристика одной из таких практик – рефлексивно-деятельностного подхода к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей, способствующей развитию.

### **1.2.1. Основополагающие представления о психическом развитии ребенка в культурно-исторической психологии**

Основополагающим принципом в культурно-исторической психологии является тезис о ведущей роли обучения по отношению к развитию. Анализируя современные ему теории развития, рассматривающие его связь с обучением, Л.С. Выготский приходит к выводу о том, что все они ошибочно трактуют связь обучения и развития. Он подвергает критике теорию Ж. Пиаже, в которой развитие рассматривалось как некий эндогенный процесс созревания, который ведет к способности ребенка обучаться; бихевиористский подход, в котором обучение и развитие отождествлялось; гештальтпсихологическую теорию, в которой оба процесса рассматривались как взаимосвязанные. Он выдвигает свой базовый принцип: развитие происходит в обучении, во взаимодействии ребенка и взрослого, и в этом смысле обучение идет впереди развития, но при этом развитие не сводится к обучению, а обуславливается им [14;15].

Задав общее представление о развитии как процессе качественных изменений (новообразований) в психике ребенка, Л.С. Выготский поставил главный вопрос о специфике человеческой психики, о принципиальном отличии психических функций человека от психики животного и дал на него ответ, суть которого заключается в следующем. Высшие психические функции (способности) человека имеют социальное происхождение, так как изначально это функции, осуществляемые ребенком совместно с взрослым, а затем уже они становятся его индивидуальным достоянием. Высшие психические функции отличаются от натуральных наряду с другими параметрами произвольностью и осознанностью. Идея осознанности в дальнейшем стала «мостом», который был переброшен в развивающем обучении [111] и рефлексивно-деятельностном подходе [53] от представлений Л.С. Выготского о развитии к представлениям о рефлексии и ее роли в этом процессе.

Кратко охарактеризуем те основные положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, которые представляются особенно важными для понимания развития как процесса, происходящего в учебной деятельности.

Так, Л.С. Выготский подчеркивает, что если ребенок делает то, что уже умеет, он не развивается. Учебная деятельность, по Л.С. Выготскому [15], устроена так, что ребенок все время «пытается прыгнуть выше головы», пытается делать то, что еще не умеет. Ребенку на уроке должно



быть трудно. Это важно для развития. Стремясь делать то, что у него не получается, он осваивает новые способы действия с помощью взрослого, приобретает новые способности и тем самым развивается.

Важнейшим положением для понимания связи обучения и развития, роли взрослого в этой взаимосвязи является положение о зоне ближайшего развития (ЗБР) [18]. Это область действий, которые ребенок не может осуществить самостоятельно, но может выполнить с помощью взрослого. То, что в ЗБР делается ребенком совместно, может стать его собственным достоянием. И это будет его шаг в обучении, если рассматривать процесс в плоскости учебной деятельности. А все изменения, которые с этим шагом в обучении связаны, могут рассматриваться как шаги в развитии<sup>2</sup>.

Для обозначения процесса, при котором то, что ребенок делает сначала совместно, потом становится его собственной способностью, Л.С. Выготский ввел термин *интериоризация*, означающий, что действия, первоначально осуществляемые совместно, становятся собственным ресурсом ребенка. *Осваивая* совместно со взрослым культурно-исторический опыт человечества, с которым ребенок соприкасается в процессе обучения, ребенок *присваивает* его, делает его собственным достоянием. Этапы и механизмы интериоризации при изучении различных психических функций были разработаны в теории поэтапного формирования умственных действий и понятий [31], в которой на материале формирования различных психических функций было экспериментально показано и доказано, как внешние материальные действия с помощью организующего их взрослого становятся умственными действиями. В процессе обучения ребенка то, что осуществлялось совместно со взрослым, становится его собственным достоянием; соответственно расширяются границы того, что ребенок может делать сам, и соответственно расширяются границы ЗБР.

Долгое время понятие ЗБР последователи Л.С. Выготского рассматривали как относящееся к интеллектуальному развитию ребенка. Однако внимательное прочтение его текстов показывает, что Л.С. Выготский придавал большее значение этому понятию, подчеркивал, что понятие ЗБР следует понимать более широко, что оно может быть

<sup>2</sup> Несмотря на то, что Л.С. Выготский, будучи филологом, был очень чувствителен к смыслу употребляемых им слов, всегда пояснял, если вкладывал в слово какой-то особый смысл, дополняющий его значение, слово «шаг» он нигде не поясняет, хотя оно является важным для понимания его видения процесса развития. Исходя из логики его описания взаимосвязи обучения и развития, можно заключить, что «шаг в обучении» – это освоение нового способа действия, а «шаг в развитии» – это новообразование по любому из векторов, динамика по которым связана с освоением нового способа (подробнее об этом в разделе 2.3.).

применено к личностному развитию в целом [14]. То, что многие важные для современного читателя текстов Л.С. Выготского идеи были как бы брошены им вскользь, только намечены, объясняется тем, что сам автор просто не успел их развернуть. С момента введения понятия ЗБР Л.С. Выготский прожил чуть более года, не успев обосновать и раскрыть их значение, в том числе педагогическое значение ЗБР, показав лишь, как можно на его основе принципиально иначе строить диагностику, определяя не только то, что ребенок может делать сам, но и то, что он может делать с помощью другого (взрослого) [51]. Последнее он считал более важной характеристикой развития, так как видел в этом его перспективу. Л.С. Выготский вводит метафору «созревающих плодов», которые указывают садовнику на перспективу урожая, имея в виду, что то, что ребенок сегодня делает совместно с взрослым, завтра он сможет делать сам.

В работах последнего года жизни Л.С. Выготский начинает употреблять термин *сотрудничество* для обозначения того, как следует понимать взаимодействие ребенка и взрослого. Идея сотрудничества последователям Л.С. Выготского послужила обоснованием важности субъект-субъектных отношений ребенка и взрослого, как одного из условий развития в обучении. К идее ребенка как субъекта учебной деятельности приходят разработчики развивающего обучения [39], и на этой же идее, как будет показано ниже, строится и рефлексивно-деятельностный подход (РДП) к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей [53].

Если идея ЗБР стала активно использоваться в различных психологических практиках, включая консультирование и психотерапию [56], [166], то другая, на наш взгляд, не менее ценная идея Л.С. Выготского долгое время оставалась без внимания со стороны психологов-практиков. Это идея того, что «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» [17, с. 230]. Причем сам Л.С. Выготский рассматривал эту гипотетическую возможность как «самый положительный момент новой теории»!

Гипотетический психологический механизм, объясняющий этот феномен, мы рассмотрим, когда обратимся к многовекторной модели ЗБР, основного понятия, разработанного в РДП [51; 55; 57]. А пока подчеркнем важнейший тезис, который логически вытекает из предыдущего. Наиболее четко его сформулировал В.П. Зинченко, который в эссе о Выготском написал: «Если учитель окажется чувствительным к зоне ближайшего развития ребенка, она превратится в перспективу его бесконечного развития» [60].

Для практики это означает, например, что не следует предполагать, что тот или иной ребенок необучаем: наоборот, новые шаги в развитии доступны любому ребенку. Да, их область ограничена зоной ближайшего развития, и эта «зона» у каждого ребенка своя. Но ее границы имеют

тенденцию постоянно расширяться, если этому способствует сотрудничество ребенка и взрослого. А из этого вытекает, что процесс преодоления ребенком учебных трудностей и развитие ребенка в этом процессе зависят прежде всего от искусства помощи, которым владеет взрослый. Учебные трудности находятся не в ребенке, а во взаимодействии ребенка и взрослого. Перестроить взаимодействие так, чтобы трудности начали преодолеваться, может взрослый, находя адекватные способы помощи ребенку. В этом видится важный ресурс учебных трудностей для развития.

С позиций культурно-исторической психологии, исходя из такого понимания ЗБР, следует, что, во-первых, *развитие* можно рассматривать как *процесс постоянного расширения его актуальных возможностей и границ зоны ближайшего развития*, а во-вторых, что сам *этот процесс границ не имеет*, так как все, что сегодня ребенок может сделать с помощью взрослого, завтра он может сделать сам [15].

Еще одной важной характеристикой ЗБР является то, что в границах ЗБР ребенок может взаимодействовать со взрослым *осознанно*, т. е. с пониманием связей между существенными элементами действия, смысла помощи взрослого, различая то, что он может сделать сам, и чего пока не может, в чем именно требуется помощь взрослого, чему ему нужно научиться, чтобы успешно действовать самому. Если в ранних трудах, описывая взаимодействие ребенка и взрослого, Л.С. Выготский использует термин «интеллектуальное подражание», характеризуя деятельность ребенка, то в 1933 г. он отказывается от этого термина и более его не употребляет, заменяя его «действием в сотрудничестве со сверстниками и со взрослым или под его руководством» [18]. Границу, за которой ребенок не способен взаимодействовать с взрослым осознанно, можно рассматривать как «верхнюю» границу ЗБР. Таким образом, «снизу» граница ЗБР проходит между действиями, которые ребенок может выполнить сам, и действиями, которые он может осуществить только с помощью взрослого. А «сверху» граница проходит между областью действий, где ребенок может действовать осознанно, и областью, которая недоступна его пониманию, в которой он не *может действовать осознанно даже с помощью взрослого*. Эта идея прямо не высказана Л.С. Выготским, но она вытекает, по нашему мнению, из тезиса о наличии двух границ ЗБР и тезиса об осознанном взаимодействии с взрослым в границах ЗБР. Идея осознанности, как мы постараемся показать далее, становится основанием для встраивания в представление о механизмах развития ребенка идеи рефлексии, как процесса, в котором происходит осознание ребенком и того, как он действует, и себя, как действующего и взаимодействующего, т. е. процесса, имеющего интеллектуальную и личностную направленность.

Прежде чем охарактеризовать связь развития и рефлексии, кратко рассмотрим две линии, по которым разворачивались исследования рефлексии

сии – развивающее обучение и исследования продуктивного мышления, так как в них начали выстраиваться и представления о том, как происходит развитие рефлексии и какую роль играет рефлексия в развитии ребенка.

### **1.2.2. От осознанности как характеристики психической функции и параметра действия к рефлексивному мышлению**

Взглянув на процесс развития ребенка, как происходящий в ходе освоения им культурно-исторического опыта в коммуникации и взаимодействии с взрослым, Л.С. Выготский высветил особую роль обучения, которое, по его мнению, ведет за собой развитие. Соответственно центр тяжести в исследовании развития начал смещаться в сторону поиска ответа на вопрос, каким должно быть обучение, чтобы оно действительно способствовало развитию. Такая постановка проблемы на разных этапах развития отечественной психологии приводила к разработке подходов, направленных на создание условий развития различных психических функций в обучении. В 1950–1960-е гг. активно начала развиваться теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), затем в 1970–1980-е появляется концепция развивающего обучения (Д.Б. Элькони, В.В. Давыдов), в 1990–2000-е получает развитие рефлексивно-деятельностный подход к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей, способствующей развитию (Н.Г. Алексеев, В.К. Зарецкий, А.Б. Холмогорова и др.).

Термин «рефлексия» долгое время не имел в психологии концептуальной нагрузки, хотя его можно встретить, например, в текстах Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна<sup>3</sup>.

До середины 1970-х гг. аналогом будущего понятия рефлексии остается осознанность как характеристика специфически человеческих психических функций (Л.С. Выготский) или как параметр формируемого (формирующегося) действия (П.Я. Гальперин). В рамках теории поэтапного формирования действия рассматривается как осознанное, если оно осуществляется на полной ориентировочной основе, т. е. ребенок осознает все существенные связи между элементами действия и выполняет отдельные операции, из которых складывается это действие, с пониманием этих связей. Осознанность действия достигается через организацию его выполнения изначально в материальном плане, затем в речевом (последовательно прохождение этапов громкой развернутой речи и свернутой внутренней речи) и становится «чистой мыслью», т. е. автоматизируется.

---

<sup>3</sup> История появления в русском языке термина «рефлексия» и его дальнейшего движения из философии в науку и далее в практику вплоть до обретения им общеупотребительного значения прослежена Н.Г. Алексеевым в его докторской диссертации в форме доклада [4].

Следует отметить, что метод поэтапного формирования для П.Я. Гальперина имел прежде всего научно-исследовательскую направленность. П.Я. Гальперина интересовало, как из внешней предметной деятельности возникают психические процессы. Так, например, было показано, что внимание как психическая функция возникает из действия контроля, а память – из действия классификации. Исследования в области формирования начальных математических понятий показали, что в ходе их освоения развиваются и перестраиваются оперативные схемы мышления об объекте [106], т. е. обучение вело за собой развитие. Педагогический эффект метода поэтапного формирования был скорее побочным по отношению к той исследовательской задаче, которую ставил П.Я. Гальперин, – проследить происхождение высших форм психической деятельности человека из природной способности к осуществлению ориентировочной деятельности. Однако педагогическое значение теории и метода поэтапного формирования, удивительные результаты, которые достигались при применении процедур поэтапного формирования, не могли не привлечь внимания ученых и практиков<sup>4</sup>. Теория и метод поэтапного формирования в дальнейшем стали одним из корней развивающего обучения [39].

Другой линией исследований в традиции поэтапного формирования было изучение продуктивного мышления на материале решения творческих задач. Феномен инсайта был столь привлекательным объектом исследования, что к нему обращались представители самых различных психологических школ. П.Я. Гальперин вместе со своими многочисленными учениками сделал множество попыток «сформировать» творческое мышление<sup>5</sup>. Однако особенно впечатляющих результатов по этому направлению достигнуто не было. Возможно, проблема была связана именно с сутью метода поэтапного формирования, в котором полагалось, что действие изначально должно было быть организовано правильно и выполняться без ошибок. Но творческое мышление имеет место именно тогда, когда человек вначале ошибается, неправильно понимает задачу, не догадывается о своем заблуждении [45]<sup>6</sup>, а успешность

<sup>4</sup> Например, в дипломной работе С.Малова, выполненной под руководством П.Я. Гальперина, был создан прецедент формирования двигательного навыка безошибочного печатания на пишущей машинке слепым десятипальцевым методом со скоростью не менее 60 знаков в минуту за 7 часов (!). Для справки – в это время на курсах машинописи секретарей-машинисток обучение длилось 6 месяцев (!), но такое качество, как при поэтапном формировании, не достигалось даже за это время.

<sup>5</sup> Автор данного текста также на втором и третьем курсах факультета психологии МГУ писал под руководством П.Я. Гальперина в 1971–1973 гг. курсовые работы по теме «Формирование творческого мышления» [51].

<sup>6</sup> Вот как писал об этом феномене К.Дункер, который ввел творческие задачи в психологический инструментарий и создал метод «Думания вслух»:

решения зависит от того, сумеет ли он осмыслить свой ошибочный способ понимания и решения задачи и его перестроить. Связь инсайта с изначально ошибочным движением в содержании задачи в совокупности с возможностью построения «правильного» действия на полной ориентировочной основе позволила П.Я. Гальперину фактически снять проблему творческого мышления, объявив инсайт эффектом «недисциплинированности» и заменив проблему формирования творческого мышления формированием дисциплинированного мышления [24]. Отчасти это было реализовано в работе В.Л. Даниловой [32], в которой было показано, что успешность решения творческой задачи тесно связана с процессом *осознания* испытуемым *собственных гипотез*, т. е. направленностью мысли испытуемого на процесс своего собственного мышления, что фактически уже вплотную подводило к идее рефлексии, представление о которой именно в этом – исходном – значении было введено Дж. Локком еще в XVII веке.

Таким образом, зафиксируем, что в 1930-х Л.С. Выготский положил начало исследованию мышления на материале формирования понятий и высших психических функций как произвольных и осознанных, возникающих в совместной деятельности ребенка и взрослого. В 1950–1960-е гг. в отечественной психологии активно проводятся исследования мышления (в том числе методом формирования) на материале учебных и творческих задач. Параллельно в 1960-х гг. в философии и методологии науки начинает активно использоваться понятие рефлексии в значении «инстанции», обогащающей и перестраивающей научное мышление. А в начале 1970-е гг. понятие «рефлексия» берется на вооружение, как исследователями мышления при решении учебных задач, так и исследователями творческого мышления<sup>7</sup>.

---

«...испытуемый даже и не замечает, как он уже модифицировал первоначально поставленную проблему. Дело может пойти так далеко, что испытуемый сам, к своей невыгоде, лишает себя свободы движения, ибо он, не давая себе в том отчета, заменяет поставленную задачу более узкой и поэтому остается в рамках этой более узкой задачи именно потому, что он не отличает ее от первоначальной» [45, с. 103].

<sup>7</sup> В 1975 г. защищает кандидатскую диссертацию Н.Г. Алексеев «Формирование осознанного решения учебной задачи», где основным является понятие рефлексии, в опоре на которое он строил свои занятия в школе, когда преподавал математику после окончания философского факультета МГУ [3; 5]. В 1976 годк кандидатскую диссертацию, в названии которой было слово «рефлексия», защитил А.З. Зак «Психологические особенности рефлексии у детей младшего школьного возраста» [47], а в 1980 г. кандидатскую диссертацию по схеме четырехуровневого представления о мышлении при решении творческих задач под руководством Н.Г. Алексеева защитил И.Н. Семенов [126]. Интересно, что все диссертации были защищены в разных ученых советах, т. е. к концу 1970-х рефлексия получила признание у психологов.

Следует также отметить, что в начале 1960 гг. термин «рефлексия начинает» использоваться в практике коллективного мышления членов Московского методологического кружка (ММК) для различения процессов мышления о некоем предмете и осмысления того, как этот процесс происходит. Поскольку рефлексия включалась тогда, когда требовалось добиться согласованности действий участников, рефлексия, как подчеркивал Г.П. Щедровицкий стала трактоваться организационно-методически, а не психологически [145].

Бурное развитие методологической мысли, в том числе происходившее под влиянием деятельности ММК, привело к изменению понимания взаимоотношения методологии и науки: методология стала рассматриваться как форма внутри-, меж- и общенаучной рефлексии [155], способствующая осознанию и разработке средств научного познания. Понятие «рефлексия» рассматривалось в рамках данного направления как исключительно философское, а не психологическое<sup>8</sup>.

Введение рефлексии в структуру мышления становится возможным при переходе от исследования мышления как процесса к исследованию его как деятельности [53]. Принципиальное методологическое решение синтеза категориальных схем процесса и деятельности было предложено здесь Н.Г. Алексеевым и Э.Г. Юдиным [2], что дало возможность рассматривать деятельность по решению задачи как осуществляемую на уровне процедур (операций), моделирующих представлений (представлений о предмете) и теоретического обоснования, которое рассматривалось авторами как рефлексивный уровень мышления.

Критикуя психологов, исследовавших мышление на материале творческих задач, за то, что в качестве материала для анализа они «вырывают отдельные куски из целостной деятельности», теряя ее важные характеристики, Н.Г. Алексеев и Э.Г. Юдин пишут: «...при некоторых заданных условиях в них (в этих «кусках». – В.З.) реализуется движение как по моделирующим представлениям, так и по процедурным. Однако в них не представлен третий уровень движения – теоретическое обоснование. Рефлексия, направленность испытуемого на осознание им средств, используемых при решении поставленной в эксперименте задачи,

---

<sup>8</sup> Н.Г. Алексеев в своем докладе по докторской диссертации иллюстрирует такое отношение к рефлексии в научном психологическом сообществе курьезным случаем, происшедшем на защите дипломной работы В.К. Зарецким на факультете психологии МГУ в 1975 г., посвященной исследованию мышления при решении творческих задач, где была теоретически обоснована и экспериментально показана конструктивная функция рефлексии в решении творческой задачи. Комиссия снизила оценку за диплом до «хорошо» по причине широкого использования непсихологического термина «рефлексия» [4, с. 6].



не становится здесь предметом особой экспериментальной заботы, именно заботы, поскольку одно дело изредка фиксировать встречающиеся при «работе» испытуемого акты его рефлексии и совсем другое – специально строить экспериментальные условия, их провоцирующие, вызывающие на поверхность» [2, с. 194].

Эта идея была подхвачена учеником П.Я. Гальперина И.Н. Семеновым (работавшим в эти годы вместе с Н.Г. Алексеевым и Э.Г. Юдиным в секторе научного творчества Института истории естествознания и техники), который предложил рассматривать мышление как взаимосвязь четырех уровней движения: операционального, предметного, рефлексивного и личностного [126]. Таким образом, к трем уровням, выделенным Н.Г. Алексеевым и Э.Г. Юдиным, И.Н. Семенов добавляет четвертый – личностный. Модификация на основе данной схемы метода «думания вслух», предложенного К.Дункером еще в 1920-е гг., позволила выделить в структуре речевой продукции испытуемых не только высказывания, в которых фиксируется их движение в предметном содержании задачи, но и высказывания, отражающие процессы рефлексии, что сделало возможным их экспериментальное изучение [49], зафиксировать феномен интенсификации рефлексии перед инсайтом, ее роль в организации и дезорганизации мышления [50]. Это дало возможность в дальнейшем иначе поставить задачу «формирования» в практической плоскости – как из позиции психолога-консультанта можно содействовать процессу решения творческой задачи в опоре на представление о роли рефлексии. Спустя еще четверть века в исследовании А.Н. Молоствовой было показано, что *консультативная рефлексивно-эмпатическая помощь может способствовать существенному росту продуктивности решения творческой задачи* [12].

Применительно к проблеме создания условий интеллектуального и личностного развития ребенка в учебной деятельности достижения исследований решения задач на основе четырехуровневой схемы мышления сыграли важную роль, так как рассмотрение процесса преодоления учебных трудностей по аналогии с процессом преодоления затруднений при решении творческих задач позволило усмотреть принципиальную общность этих двух процессов, во-первых в том, что в обоих случаях источником трудностей является ошибочность способа действия (понимания, решения задачи), во-вторых, ядром успешного преодоления трудностей является осмысление и перестройка ошибочного способа, в-третьих, ключевую роль в обоих процессах играет рефлексия, обеспечивающая указанные функции и способствующая преодолению трудностей. Механизмы рефлексивной регуляции мышления, феномены интенсификации рефлексии и дезорганизации движения по уровням, установленные в этих исследованиях, стали одним из оснований (наряду

с положениями теории развития Л.С. Выготского и теории поэтапного формирования П.Я. Гальперина) разработки теории и практики рефлексивно-деятельностного подхода к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей, способствующей развитию [53].

В становлении РДП важную роль сыграли исследования и разработки в области рефлексии и рефлексивного мышления Н.Г. Алексеева и исследования теоретического мышления В.В. Давыдова, начатые им под руководством П.Я. Гальперина и продолженные в направлении исследований и практических разработок, получивших название «развивающее обучение Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова». Традиция развивающего обучения достаточно подробно освещена в главе 3, поэтому подробнее остановимся на трактовке рефлексивного мышления, предложенной Н.Г. Алексеевым.

Н.Г. Алексеев разработал несколько концептуальных схем, которые могут использоваться и как исследовательское, и как организационно-деятельностное средство, т. е. обладают как объяснительным, так и конструктивным потенциалом. Процесс становления рефлексивного мышления он рассматривает как процесс вооружения мышления средствами организации рефлексии. Началом его движения в этом направлении были его исследования формирования осознанного способа решения учебной задачи [5], а продолжением послужила практика организации коллективной проектной деятельности, широко развернувшаяся в ходе роста популярности и востребованности организационно-деятельностных игр (ОДИ) в 1980–1990-е гг. Материалы его исследований и разработок были обобщены в докторской диссертации, защищенной в форме научного доклада в 2002 г. [4].

Остановимся на двух из разработанных им схемах: схеме рефлексивного акта и схеме продуктивного действия.

Схема рефлексивного акта описывает последовательность действий, функциональных этапов проведения рефлексии, что позволило представить их в виде цепочки (рис. 1).

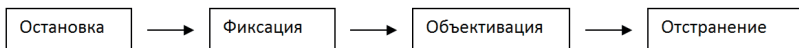


Рис. 1. Схема рефлексивного акта [4]

«Остановка» означает прекращение движения в рамках старой цели и переключение мысли на анализ средств; «фиксация» предполагает восстановление картины содеянного в узловых моментах; «объективация» – преобразование данной картины, восстановление целостности движения; «отстранение» – беспристрастный взгляд на данную картину, позволяющий провести «нормальную рефлексию», предотвратить уходы в оценки и всевозможные «влипания» [4]. Фиксации могут быть достаточно хаотичны, и их может быть много. Объективация предполагает

сведение их к некоторой целостной форме, к одному или нескольким объектам, с которыми уже можно работать в различных контекстах. «Отстранение» (термин взят Н.Г. Алексеевым из русской формальной школы литературоведения) рассматривается как «сквозной», проходящий через все другие этапы, сутью которого является попытка взглянуть на собственное действие с иных позиций, увидеть в других контекстах.

В первоначальном варианте схемы рефлексивного акта Н.Г. Алексеев завершал эту «цепочку» актом «установления отношений между деятельностью содержаниями», однако в вариант схемы представленной в докладе по докторской диссертации, он этот акт не включил, остановившись лишь на процессуальных его характеристиках. Для практики организации рефлексии важно, что, например, при оказании помощи в преодолении учебных трудностей движение по указанным шагам позволяет установить отношения между основаниями действия и его результатами, между способом и вытекающей из него ошибкой, между своими действиями и действиями другого человека. Таким образом, схема рефлексивного акта может быть дополнена еще двумя шагами: установлением отношений между основаниями, способами и результатами действия, и внесением в него изменений [56].

Если Н.Г. Алексеева упрекали в простоте этой схемы, намекая на то, что подобных схем можно умозрительным путем создать достаточно много, он отвечал примерно так: «Эта схема прожитая, а не умозрительная». «Прожитая» – это не просто «продействованная» или «успешно примененная», это – снятая с успешного действия, как отрефлексируемый способ. Став рефлексивным продуктом, она частично как бы остается в материале, в живой ситуации, в которой она возникла первоначально, как еще не отрефлексированное действие. Применение этой схемы в другой «живой» ситуации выступает уже не как столкновение мертвого (умозрительной схемы) с живым, а как соединение одного живого с другим. Таким образом, «прожитая» схема дает возможность служить средством организации деятельности в новой ситуации, где она снова «оживает» и восстанавливает свои контакты с реальностью, которые при ее абстрагировании (или «экстрагировании») перешли в латентное состояние. Умозрительная схема такими «латентными» связями с реальностью не обладает, поэтому процесс ее применения в «живой» ситуации выступает как «внедрение», насилие над реальностью [53].

В практике оказания помощи детям в преодолении учебных трудностей средствами РДП схема рефлексивного акта является ориентиром для того, какие вопросы в каких ситуациях следует задать ребенку, чтобы помочь ему самому осуществить рефлексивный акт. Первоначально он лишь отвечает на поставленные вопросы, совершая тем самым рефлексивную с помощью взрослого. Присваивая по законам интериоризации

Л.С. Выготского способность задавать вопросы себе, ребенок приобретает способность осуществлять рефлексии самостоятельно, становясь субъектом не только деятельности, но и ее рефлексии.

Вторая схема, названная Н.Г. Алексеевым схемой проектного действия, так как возникла в ходе консультационного обеспечения проектной деятельности в условиях неопределенности, когда традиционный способ проектирования деятельности через постановку целей не срабатывал, внешне выглядит еще проще, чем схема рефлексивного акта. Она содержит всего три элемента (рис.2):

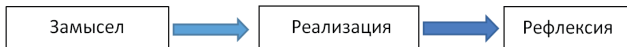


Рис. 2. Схема проектного действия [4]

Отсутствие в схеме «результата», как существенного и привычного компонента деятельности, размещение «рефлексии» там, где положено быть «результату», превращает ее в *схему развития проектного замысла*. Установление отношений между замыслом и результатами, которые получаются в ходе его реализации, ведет к корректировке замысла, развитию исходной проектной идеи, новым вариантам реализации. Это кольцеобразное движение, устремленное, тем не менее, к некоему конечному состоянию, завершается, когда замысел предстает как «мысленно осуществленная деятельность», т. е. проект в полном смысле этого слова («брошенное вперед»). При этом замысел трактуется Н.Г. Алексеевым как «идеал будущего действия», а рефлексия как «не просто оценка правильности исполнения, а анализ накопленного в действии опыта, его возможностей и ограничений. Рефлексия тем самым подготавливает новые замыслы, новые планомерные действия» [4].

Для оказания помощи детям в преодолении учебных трудностей схема проектного действия Н.Г. Алексеева имела конкретное практическое значение: предложение ребенку сформулировать замысел своей работы над трудностями и его согласие делало ребенка субъектом замысла его собственной деятельности и совместной деятельности с взрослым. Наличие замысла давало возможность по результатам совместной работы оценить, насколько удалось продвинуться в плане реализации замысла, что следует взять на вооружение и закрепить, что следует изменить, что помогает двигаться, что мешает. При этом в число «помех» могут входить не только предметные составляющие деятельности, но и личностные, например, «лень», «усталость», «нежелание», «скука». Но ведь и с этим можно работать, фиксировать в рефлексии связь трудностей с этими внутренними личностными помехами и барьерами, ставить задачу борьбы с ними и их устранения.

На помощь в преодолении учебных трудностей направлен рефлексивно-деятельностный подход, в котором ребенок рассматривается как субъект деятельности по преодолению трудностей, осознанию и устранению их причин. Трудность (ошибка) рассматривается как условие развития, т. к. смысла развиваться нет, если все и так получается. «Преодолеть, – писал Л.С. Выготский, – означает опереться на проблему, оттолкнуться от нее и сделать шаг вперед» [15].

### **1.2.3. Рефлексивно-деятельностный подход (РДП) к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей**

Рефлексивно-деятельностный подход (РДП) возникает в процессе осмысления практики оказания помощи детям с трудностями в обучении в 1997 г. в Летней школе, организованной учителями и психологами, объединенными идеей о том, что необучаемых детей нет, как это следует из культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. В опоре на идею бесконечности развития, сотрудничества ребенка и взрослого в зоне ближайшего развития, интериоризации опыта, приобретаемого в процессе взаимодействия со взрослым, возможности выстраивать помощь так, что один шаг в обучении может вести к ста шагам в развитии, выстраиваются принципы оказания психолого-педагогической помощи в преодолении учебных трудностей. РДП назван так потому, что ребенок в процессе преодоления учебных трудностей рассматривается как субъект этой деятельности и ее рефлексии. А психолого-педагогическая помощь направлена на поддержку его активной и осознанной работы по осмыслению и перестройке собственных способов деятельности, которые приводят к трудностям и ошибкам. Ошибка и трудность, как предмет рефлексии, становятся ресурсом для развития, т. к. в ошибке, как в зеркале, ребенок может увидеть недостатки своего способа действия, совершить творческий акт его перестройки с помощью взрослого.

С позиций РДП очевидно, что не всякая помощь в ситуации затруднения ребенка будет способствовать его развитию, а лишь такая помощь, которая позволит ребенку самостоятельно справиться с трудностью путем рефлексии своих способов действия, внутренних препятствий к успешному осуществлению действия. Если сам ребенок не может осуществить рефлексии, то он может сделать это с помощью взрослого, отвечая на его вопросы, если их смысл ему понятен. Если рефлексия становится нормой взаимодействия ребенка и взрослого и осуществляется систематически, то ребенок начинает замечать, что то, что вчера он мог делать только с помощью взрослого, сегодня он уже может делать самостоятельно. А если это фиксируется соответствующим образом, то это дает возможность ребенку стать полноценным субъектом совместной деятельности, способным выстраивать собственные замыслы, согласовывать их с взрослым, рефлексировать и корректировать как способы их реализации, так и сами замыслы. При такой

помощи, оказываемой систематически, ребенок с некоторого момента – когда обнаруживает в себе способность осуществлять рефлексиию – начинает сам включать механизм поиска и устранения внутренних препятствий, осмысления и перестройки своих способов деятельности.

Примером способа такой фиксации является заполнение совместно с ребенком рефлексивной таблицы, включающей следующие вопросы [56]:

- 1) Что ребенок смог сделать сам? (зона актуального развития);
- 2) Что не смог сделать? (какие ошибки допустил, что сделал с помощью взрослого – предположительно ЗБР);
- 3) Какую помощь получил от взрослого (что именно в их совместной деятельности делал взрослый)?;
- 4) Что эта помощь дала? (помог ли взрослый ребенку справиться с трудностями, чем именно);
- 5) Каким может быть следующий шаг? (Что осмысленно пробовать делать дальше, чтобы процесс обучения и развития шел поступательно? В идеале – в этом пункте формулируется представление об эпицентре).

В практике оказания помощи в опоре на рефлексию и сотрудничество с ребенком как с субъектом своей деятельности в ЗБР стали нередки случаи, когда эффект был выше ожидаемого. Например, работа с детьми проводилась на материале трудностей в русском языке, а они стали успешными по всем предметам [53], т. е. они совершенствовались в своей способности преодолевать трудности вообще. По мере переживания непривычных для детей с трудностями в обучении успехов в учебе возрастала их учебная мотивация, крепла уверенность в себе, менялось представление о своих возможностях, собственном будущем.

Попытки объяснить такого рода эффекты привели к новому представлению о зоне ближайшего развития Л.С. Выготского, как многовекторного образования<sup>9</sup>. Шаг в обучении – это шаг по вектору учебной деятельности, который заключается в осознанном изменении способа действия. Но этому шагу могут сопутствовать появления новообразований и в когнитивной, и в эмоциональной, и в смысловой сфере, и в сфере межличностных отношений, и в рефлексии, и в отношении к самим трудностям и ошибкам, т. е. по любым из векторов психического развития ребенка, которые могут быть связаны с осуществляемой деятельностью.

Таким образом, была разработана многовекторная модель ЗБР (рис. 1.2.3).

<sup>9</sup> Идеи о том, что ЗБР может иметь различные измерения были высказаны в ряде работ отечественных авторов: Н.И. Белополюской [7], Е.Е. Кравцовой [69], Л.Ф. Обуховой и И.А. Корепановой [108], Г.А. Цукерман [143].

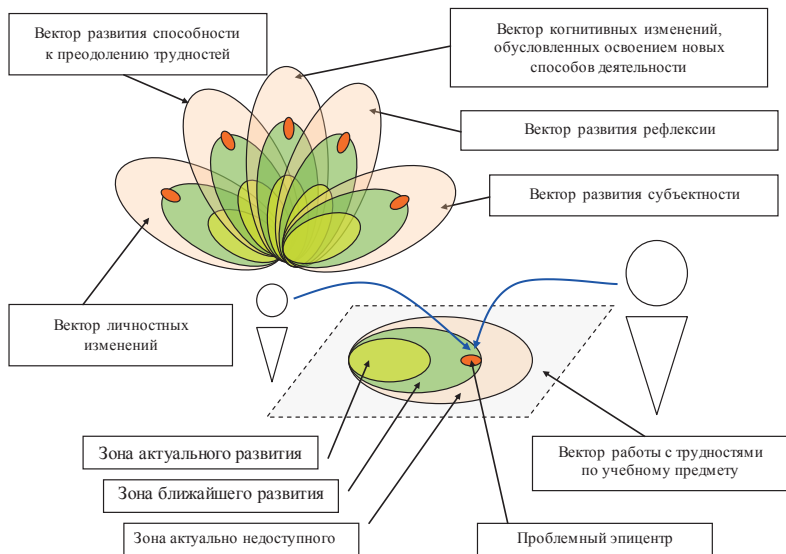


Рис. 3. Схема зоны ближайшего развития, как совокупности векторов, по которым в процессе обучения возможны «шаги» в развитии [51; 55]

На схеме рис. 3 условно изображены ребенок и взрослый (учитель, педагог-психолог, консультант, родитель и др.), которые являются субъектами движения ребенка в плоскости учебной деятельности. «Над ребенком» находятся различные способности, качества, особенности личности ребенка, которые связаны с осуществляемой учебной деятельностью. Они обозначены как потенциальные векторы развития, в том смысле, что их состояние может меняться в процессе преодоления учебной трудности. Например, успешное преодоление трудности может сопровождаться не только развитием когнитивных функций (внимания, памяти, способов мышления), но и рефлексии, роста мотивации, самооффективности и др. Каждый из векторов, включая вектор, обозначенный плоскостью учебной деятельности, подразделен на три гипотетические зоны: зону актуального развития (ЗАР), в которой ребенок может действовать сам без помощи взрослого; зону ближайшего развития (ЗБР), в которой ребенок может успешно действовать лишь с помощью взрослого; зону актуально недоступного (ЗАН), в которой ребенок не может осознанно взаимодействовать с взрослым (граница между доступным и недоступным пониманию).

Предполагается, что шаги в обучении – это изменение границ ЗАР и ЗБР в учебной плоскости, а шаги в развитии – это качественные



изменения по каждому из векторов. Формула Л.С. Выготского «один шаг в обучении – сто шагов в развитии» в рамках данной модели приобретает вполне конкретный смысл: один шаг по вектору в учебной деятельности может сопровождаться качественными изменениями по многим векторам одновременно.

Важнейшим – необходимым – условием является участие ребенка в совместной деятельности как субъекта, который активно ищет препятствия, с целью их преодолеть, чтобы справиться с задачей, и осознанно присваивающего опыт совместного с взрослым преодоления трудностей, стремясь научиться делать самостоятельно то, что не получается. Все изменения, которые при этом могут произойти в ребенке, могут быть отображены как новообразования или «шаги» по тому или иному вектору.

Предложенная многовекторная модель ЗБР открывает возможность применения этого понятия в ситуациях не только учебных трудностей в детском возрасте, но в широком спектре проблемных ситуаций, которые человек (как ребенок, так и взрослый) не может преодолеть самостоятельно и обращается за помощью к другому (как это бывает в педагогической, консультативной и психотерапевтической работе) [56].

Различные векторы потенциального развития оказываются тесно переплетенными. Проблемный эпицентр – это «точка» пересечения различных аспектов, центральная проблема, от преодоления которой зависит, осуществится ли запуск процессов развития или нет. Аналогом эпицентра у Л.С. Выготского можно рассматривать центральное новообразование школьного возраста, которое он называл «центральным нервом», «осью», вокруг которой вращаются все остальные процессы. Но при этом он подчеркивал, что «...между процессом развития и процессом обучения устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умозрительной формулой» [3]. Действительно, при работе с конкретным ребенком может выясниться, что его эпицентр связан вовсе не с новообразованиями возраста, а с его историей обучения, особенностями ситуации в семье, опытом интерперсональных отношений или переживанием проблемных ситуаций. И тогда предмет работы может переместиться с вектора учебной трудности или центрального новообразования возраста на любой из других векторов развития, на которых образовалась «блокада», сдерживающая развитие в целом. Особое значение в этой модели приобретают векторы субъектности и рефлексии. Вектор субъектности означает способность человека быть субъектом осуществления собственной деятельности и ее рефлексии [59]. Ребенок в субъектной позиции по отношению к своей деятельности начинает активно включаться в процесс преодоления трудностей, опираясь на помощь взрослого, используя ее, но и проявляя собственную инициативу. Если ребенок не может *сделать* чего-то сам, но способен *понять*, как это получается сделать совместно

со взрослым, то такая деятельность доступна ребенку и находится в его ЗБР. Если предложить ребенку действовать за пределами «верхней границы» зоны ближайшего развития, где находится область «актуально недоступного» (т. е. область, где не хватает ресурсов для осмысленного совместного действия, для его понимания), то ребенок не сможет воспользоваться этой помощью, а проблемы не только не будут решены, но могут усугубиться вплоть до появления синдрома «выученной беспомощности», депрессивных или тревожных расстройств. Напротив, при адекватной помощи взрослого ребенку последний, в ходе рефлексии своей совместной деятельности со взрослым, осознания и интериоризации ее средств, поступательно наращивает свой ресурс. Соответственно, те проблемы, которые не были доступны сначала, постепенно становятся предметом совместной деятельности и могут быть успешно разрешены.

Примеры совместной рефлексии ребенка и взрослого приводятся в табл. 1 и 2. В них фиксируется «двойной ресурс» т. е. ресурс того, что ребенок может сделать сам, и того, что он может сделать совместно со взрослым. Тем самым фиксируется точка приложения усилий – предмет работы для ребенка и мишень оказания помощи для взрослого.

Таблица 1

**Рефлексивная форма для фиксации двойного ресурса и определения проблемного эпицентра (случай Вани<sup>10</sup>, 8 лет, 2-й класс)**

<b>Вопрос</b>	<b>Ответ</b>
Что мог сделать сам?	Записано со слов Вани: Писал. Читал. Рисовал стрелки (в примерах нужно было соединить действие с ответом)
Чего не мог сделать сам?	Не может ответить. (По рефлексии Вани видно, что смысл математических действий для него скрыт. Сам Ваня этого, естественно, не формулирует)
Какая потребовалась помощь?	Не может ответить. (Помощь была направлена на прояснение смысла заданий)
Что помощь дала?	Ваня фиксирует, что с этой помощью смог сделать задание. (Помощь помогла понять задания, но не прояснить смысл математических действий)
Комментарий (выдвижение гипотез о ЗБР, ресурсе и проблемном эпицентре)	В рефлексии Ваня фиксирует лишь внешнюю операциональную сторону осуществляемых действия («читал», «писал»...) Математические действия для Вани – пока таинственные не имеющие смысла манипуляции с числами, которые осуществляются по определенным правилам. Но смысл этих правил пока, возможно, за пределами ЗБР. Двигаться нужно туда. Как? – Возможно, через вовлечение Вани в деятельность измерения, где действия и числа, обретут конкретный смысл.

<sup>10</sup> Имена детей, примеры работы с которыми приводятся в тексте изменены.

В табл. 2 приводится пример рефлексии самого консультанта по итогам занятия русским языком с учеником первого класса, родители которого обратились за помощью в связи с постоянными грубыми ошибками мальчика при выполнении работ по данному предмету. В таблице приведены рефлексивные фиксации, которые были сделаны консультантом по ходу занятия, и сформулирована проблема, которая пока не стала предметом обсуждения с мальчиком, но помощь в ее преодолении уже начала оказываться (она описана в графе «комментарий»).

Таблица 2

**Рефлексивная форма для фиксации двойного ресурса и определения проблемного эпицентра (случай Миши, 7 лет, 1-й класс)**

Вопрос	Ответ
Что мог сделать сам?	Не может сформулировать, соглашается с мнением консультанта в процессе совместной рефлексии: писал простые слова, неровным, корявым почерком, допуская «глупые» (выражение Миши) ошибки на пропуск букв, замену букв, лишнюю букву (слов «на правила» не было). Писал, не диктуя себе, т. е. не проговаривая то, что пишет ни вслух, ни про себя. Понял объяснение консультанта, зачем нужно проговаривать вслух то, что пишешь
Чего не мог сделать сам?	Поскольку Миша болезненно переживает ошибки и трудности, воспринимая их как свидетельство своей несостоятельности, то этот вопрос с ним не обсуждался. Отказался писать сложные слова, проговаривая их написание вслух. На вопрос консультанта, почему он не хочет писать: потому что ему это неинтересно или потому что он не уверен, что получится, – ответил: «Я в себе не уверен!»
Какая потребовалась помощь?	С Мишей также пока не обсуждается. Чтобы не было «глупых» ошибок, было предложено проговаривать каждую букву и даже ее элементы вслух (первая помощь). В ответ на фразу «Я в себе не уверен» консультант сказал: «Ты не уверен, что сможешь сделать сам, но ведь я же тебе помогаю. Вместе мы сможем сделать! Ты же веришь, что я тебе помогу?» (вторая помощь)
Что помощь дала?	Со слов Миши: «Проговаривая, стал допускать меньше ошибок». Первая помощь помогла понять смысл проговаривания для того, чтобы не допускать ошибок определенного типа, но была недостаточна для того, чтобы Миша начал проговаривать правильно и чтобы это дало эффект. Вторая помощь (с Мишей не обсуждалась) дала Мише возможность включиться в работу и попробовать начать писать, проговаривая вслух то, что он пишет

Вопрос	Ответ
Комментарий (выдвижение гипотез о ЗБР, ресурсе и проблемном эпицентре)	Гипотетический проблемный эпицентр – тотальная неуверенность в себе и болезненное переживание любой ошибки при убежденности в их неизбежности. Избегание учебной деятельности как источника тяжелых переживаний. Для Миши очень важна ситуация реального успеха, достигнутого в опоре на новый способ действия, чтобы убедиться в том, что преодоление ошибок возможно и что ОН может это сделать. И в рефлексии обязательно нужно зафиксировать, что позволило ему справиться со своей ошибкой

Яркой иллюстрацией роли рефлексии в личностном развитии ребенка является случай оказания помощи в преодолении учебных трудностей ученику 4-го класса одной из московских школ.

Случай мальчика 10 лет по имени Алексей, мама которого обратилась за консультацией с проблемой учебных трудностей, весьма показателен, хотя и необычен. Трудности заключались не только в плохих оценках, которые Алексей регулярно получал по всем предметам в школе. Главной проблемой были домашние задания, на выполнение которых уходило по 6–8 часов. Собственно, жизни никакой у Алексея не было. Он приходил из школы, садился за уроки и сидел до позднего вечера, при этом нередко в итоге приходил на следующий день с несделанным домашним заданием. Из-за уроков в доме была невозможная атмосфера, плохие оценки, долгое сидение и невыполненные задания были постоянным источником конфликтов, наказаний, причиной лишения Интернета и прочих удовольствий. Особенно болезненно Алексей переживал ограничение пользование Интернетом, так как информатика была его любимым предметом.

На предварительной встрече с консультантом по оказанию помощи в преодолении учебных трудностей средствами РДП Алексей подтвердил, что он очень рассеянный, не может сосредоточиться, постоянно отвлекается, не справляется с домашними заданиями, на уроках вопросы учителя часто застают его врасплох. Невнимательность на уроках карается двойками. Он сидел в позе угнетенного, задавленного трудностями человека, и при упоминании о школе его лицо пердедериживалось нервными тиками.

Консультант, мама и Алексей договорились о том, что будут проведены 10–12 занятий, так как за меньшее количество занятий редко достигается новое качество. Учитывая, что занятия проводились раз в неделю, это был план на ближайшие 2–3 месяца. О конкретном предмете не договаривались, решили действовать по ситуации – работать с теми трудностями, которые будут возникать в школе «здесь и теперь».

На первой встрече консультант попросил показать тетради по русскому языку и математике, поскольку Алексей заявил, что основные трудности связаны именно с этими предметами. Ошибок было много, каких-либо закономерностей в них не просматривалось. Были ошибки, связанные с недостаточной освоенностью текущих тем, а были и за начальную школу и просто на невнимательность. Чтобы установить зону ближайшего развития, консультант дал несколько заданий по возрастающей степени сложности по математике. Алексей с ними справился. Затем аналогичным образом были даны задания по русскому языку. Результат был тот же. Практически со всеми заданиями Алексей справился самостоятельно.

У консультанта возникли сомнения по поводу того, являются ли причиной учебных трудностей пробелы в образовании или же задержка психического развития, так как Алексей проявил и сообразительность, и владение учебным материалом. Консультант сказал Алексею, что не видит каких-либо трудностей, с которыми нужно работать, и предложил Алексею самому вырабатывать свой замысел на занятия с консультантом. «Я буду заниматься с тобой тем, чем ты скажешь, но, готовясь к нашему занятию, ты должен это продумать. Я не вижу каких-то конкретных проблем, поэтому не знаю, как и чем я могу тебе помочь. Ты сам мне скажи о том, какая помощь от меня тебе нужна». Алексей удивился, но согласился. Занятия начались. Перед каждым занятием Алексей говорил о том, какие у него трудности, по какому предмету нужна помощь, а затем консультант помогал (средствами РДП, т. е. через организацию рефлексии) в выполнении домашних заданий или работе над ошибками.

Во время самих занятий Алексей вел себя, как и положено ребенку с диагнозом СДВГ. Он постоянно отвлекался, что-то забывал, ронял ручку или искал учебник, при этом на экране компьютера появлялись то его ноги, то кошка, то руки. Если он выходил из комнаты, то делал кувырок на кровати, так же возвращался. Сквозной темой было экспериментирование с компьютером. Он размахивал рукой, комментируя след от нее на экране тем, что компьютер не успевает обработать сигнал. Играл с виртуальным фоном, придумывал спецэффекты и т. д. Но, как ни странно, на эффективности выполнения заданий это не особенно сказывалось, хотя без помощи консультанта домашние задания по-прежнему продолжали отнимать несколько часов в день.

На одном из занятий Алексей сказал, что ему нужна помощь в выполнении домашнего задания по математике, так как оно большое и сложное. Выполняя задание в своей манере, т. е. постоянно отвлекаясь, он сделал с грехом пополам три довольно простых примера за 30 минут. До конца занятия оставалось не так много времени. На вопрос консультанта, сколько осталось заданий, он ответил: «Две-надцать». Далее последовал диалог:

К: Двенадцать заданий ты не успеешь сделать такими темпами, если ты за 30 минут сделал всего три примера. Давай в оставшееся время ты попробуешь сосредоточиться и решать как можно быстрее. А я буду засекают время на секундомере.

А: Давайте. Сейчас. Готов.

(Алексей приступил к решению оставшихся от первого задания трех примеров, а консультант нажал кнопку секундомера.)

Готово! Сколько?

(Секундомер показывал, что на 3 примера ушло 34 секунды.)

Полторы секунды ушло, пока Вы нажали на выкл.

К: А теперь объясни мне, пожалуйста, как это у тебя получается: первые три примера ты решал 30 минут, а вторые три таких же примера 34 секунды? (приглашение к рефлексии).

А: Я все понял. Когда я мотивирован и сосредоточен, я могу работать очень быстро (это рефлексия ребенка 10 лет!).

К: У нас есть еще несколько минут. Давай ты попробуешь решать так же быстро, а я засеку время. Сколько успеешь, столько и сделаешь.

Алексей сделал оставшиеся 9 заданий, более сложных, чем предыдущие, за 6 минут. Еще осталось 3 минуты на итоговую рефлексия, в которой Алексей сказал, что будет пробовать теперь таким же образом делать домашние задания без меня.

На следующем занятии он сказал, что уже сделал все домашние задания (русский сделал за 8 минут) и хотел бы порешать логические задачки на сайте LogicLike. Поскольку договоренность была, что консультант занимается тем, чем скажет Алексей, то начались занятия логикой. За 45 минут Алексей решил около 30 задач, почти без ошибок некоторые задачи, например, на 3D мышление он решал быстрее консультанта. В некоторых случаях он допускал ошибки. Они становились предметом немедленной рефлексии, в ходе которой вырабатывался способ, как не допускать подобных ошибок.

Учебные трудности исчезли. Алексей учится на 4 и 5. Конфликты из-за учебы прекратились. Мама в порядке поощрения подарила Алексею 3D-принтер. Он занялся проектированием на компьютере.

На одном из занятий консультант предложил Алексею решить творческую задачу, которая вызывает серьезные трудности у взрослых. Алексей согласился. Договорились о том, что Алексей будет решать задачу, «думая вслух», а если почувствует, что не справляется с задачей, то он может попросить помощь, но помощь будет не в виде подсказки, а «по процессу», т. е. направлена на то, чтобы Алексей сам пришел к решению<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Алексей решал известную творческую задачу «Лодка», с которой обычно успешно справляются лишь 20–40% взрослых испытуемых. Вот ее текст:

На этом занятии, видимо, едва ли не впервые столкнувшись с по-настоящему сложной для себя задачей, Алексей работал целый час, не отвлекаясь ни на что, предложил несколько вариантов решения, но все они были неверными. За помощью он не обратился, попросил разрешения дать ему еще одну попытку решить задачу самостоятельно, пообещав, что в течение недели не будет над ней думать.

Через неделю он снова почти час безуспешно решал задачу, был расстроен, но виду не подавал (потом он подробно рассказал о своих переживаниях в связи с долгими и безуспешными поисками решения, проиллюстрировав их красочными картинками в ворде). Решал сосредоточенно, не отвлекаясь, в конце концов запросил помощь.

К: Я не буду тебе подсказывать, так как решать с подсказкой неинтересно, но постараюсь помочь.

А: Хорошо.

К: Ты знаешь разницу между мышлением и рефлексией?

А: Нет, я вообще не знаю, что такое рефлексия.

К: Мышление – это процесс решения задачи, а рефлексия – это мышление о том, как ты это делаешь.

А: Понятно.

К: Ты не можешь решить задачу, потому что в твоём способе решения или понимания задачи что-то не так. Но ты об этом не задумываешься. Попробуй подумать о том, что ты мог бы в своём решении или понимании изменить.

А. (после минутной паузы): Я понял! Они подошли с разных сторон!

Алексей стал рисовать в ворде реку, рыбака, лодку, людей, подошедших к реке. Затем долго рассказывал о том, как он решал задачу, выплескивая на экран компьютера эмоции. Это заняло еще один час.

После этого домашними заданиями и учебными трудностями заниматься больше не приходилось. Запрос был на логические и математические задачи.

На одном из последних занятий Алексей попросил дать ему возможность порешать олимпиадные задачи для возраста 12+.

---

«К реке подошли сразу двое и просят у рыбака лодку, чтобы переехать на другую сторону. Он дает ее с условием, чтобы в ней ехало не более одного человека и чтобы потом она была доставлена назад на то же место. Как удалось переехать?» Обычно испытуемые сразу попадают в плен ошибочного понимания задачи, что двое подошли к рыбаку с одной и той же стороны реки. Решение приходит, если удастся отрефлексировать ошибочность своего понимания проблемной ситуации задачи, понять, что это понимание привносится самим испытуемым. Тогда становится возможным другое видение ситуации: двое подошли к реке одновременно, но с разных сторон. В этом случае ее решение элементарно и приходит мгновенно.



Попалась следующая задача: «Аня сделала 6 моделей сумочек на 3D-принтере за 28 часов (Алексей: «Я бы сделал за несколько минут... Ну ладно...»). Каждую следующую модель сумочки она делала на 1 час быстрее. За сколько часов она сделала модель первой сумочки?»

Надо заметить, что когда встречались сложные задачи, то консультант и Алексей решали их порознь, а затем сверяли способы, сравнивали их, выясняли, какой более эффективный, и брали опыт друг друга на вооружение.

Консультант решил задачу следующим образом:

$$X+(x-1)+(x-2)+(x-3)+(x-4)+(x-5)+(x-6)=27$$

$$6x-15=27$$

$$6x=42$$

$$X=7$$

К: Я решил!

А: Сейчас.

Ответы получились одинаковые. Сверили способы. На способ консультанта Алексей сказал: «Здорово!» и показал, что он сделал за это время. Алексей написал программу в Nod.js, которая дает возможность решать подобные задачи в общем виде с любыми числами. И показал, какие решения будут, если на изготовление сумочек уйдет 9 часов, 33 часа и т. д.

Консультант спросил, чем Алексей занимается в свободное от уроков время, которого теперь стало очень много. Оказалось, что он освоил пять языков программирования полностью самостоятельно. Учительница информатики, узнав об этом дала ему ЕГЭ по информатике (для 11 класса), Алексей написал на 100 баллов.

На вопрос консультанта, помнит ли Алексей, чем различаются мышление и рефлексия, Алексей ответил: «Мышление – это когда я думаю над задачей, а рефлексия – это ... когда я думаю о том, как я думаю».

Приведенный пример интересен не только впечатляющим результатом стремительных шагов в развитии по различным векторам, но и ярко выраженной ролью рефлексии в этих шагах. В первой ситуации (переход к решению примеров с секундомером) рефлексия позволила Алексею открыть в себе личностный ресурс, о котором он не подозревал. Вторая ситуация (решение творческой задачи) рефлексия открыла ему ресурс самой рефлексии, как способности осознавать собственные способы действия и произвольно их изменять. Интересно, что после этого случая для Алексея стало нормой после решения сложной задачи фиксировать способ ее решения и трудности или ошибки, которые при этом возникали. Проблемный эпицентр оказался в области смысла учебной деятельности. Большинство школьных заданий, которые нужно было выполнять, не были для него трудными, но заставить себя выполнять неинтересные задания он не мог, так как сама эта деятельность для него была лишена смысла. Изменение установки с выполнения заданий на

испытание себя (с какой скоростью я смогу сделать задания) позволило Алексею наделить смыслом то, что раньше вызывало скуку и отторжение. Высвободившееся время, которое оказалось возможным потратить на реализацию разнообразных познавательных интересов, стало своеобразным подкреплением нового способа выполнения домашних заданий (на скорость). Таким образом, опора на рефлексию позволила перестроить способы учебной деятельности, а присвоение опыта совместной рефлексии и дальнейшее развитие способности к рефлексии способствовало личностному и интеллектуальному развитию Алексея.

Практика РДП насчитывает 24 года. Опыт оказания помощи средствами РДП показывает, что принципы РДП применимы в работе с детьми самых различных категорий и возрастов. Помощь средствами РДП оказывалась учащимся общеобразовательных школ с 1-го по 11-й классы; детям с инвалидностью; детям с задержкой психического развития и интеллектуальными нарушениями; детям-сиротам; подросткам с девиантным поведением; детям-сиротам с тяжелыми соматическими заболеваниями и инвалидностью; подросткам, проходящим курс реабилитации от наркозависимости; а также взрослым, проживающим в ПНИ.

Обобщение опыта реализации РДП в работе с детьми по преодолению учебных трудностей позволило поставить в более общем виде проблему условий эффективности помощи [53; 110]. Опираясь на многовекторную модель ЗБР, можно сформулировать условия и критерии эффективности помощи взрослому ребенку в преодолении учебных трудностей или – шире – ситуаций затруднения в какой-либо деятельности [58]. Все эти условия тесно связаны между собой. Невыполнение одного из них влечет за собой невозможность выполнения других.

1. Поддержка субъектной позиции. В РДП ребенок рассматривается как субъект деятельности по преодолению своих трудностей и ее рефлексии. Эффективной является именно та помощь, которая способствует становлению субъектной позиции ребенка.
2. Сотрудничество ребенка и взрослого. Становление субъектной позиции возможно при условии установления отношений сотрудничества ребенка и взрослого.
3. Эмоциональный контакт взрослого с ребенком. Установлению отношений сотрудничества способствует прочный постоянно поддерживаемый эмоционально-смысловой контакт, основанный на понимании смысла совместной деятельности, симпатии и доверии.
4. Совместная деятельность со взрослым в ЗБР ребенка. Если ребенок делает то, что уже умеет, он не развивается. Если ребенок пытается делать то, что недоступно его пониманию, и он не может выполнять сложное задание даже с помощью взрослого, такой негативный опыт может его травмировать и способствовать возникновению выученной беспомощности. Поэтому условием эффективности помощи является совместная деятельность в ЗБР.

5. Рефлексия совместной деятельности. Инициация, поддержка и содействие развитию рефлексии является важным условием становления способности ребенка осознавать и перестраивать свои способы действия, появления механизма саморазвития. Помощь эффективна тогда, когда совместный опыт успешной деятельности, присваивается ребенком осознанно, расширяет, изменяет, обогащает арсенал его способов действия.
6. Отношение к трудности как ресурсу развития. Помощь эффективна тогда, когда она способствует изменению отношения ребенка к трудности, а именно отношения к ней как ресурсу для развития, а не как к потенциальному источнику неприятностей и свидетельства его несостоятельности.
7. Выделение проблемного эпицентра для каждого ребенка в каждой ситуации затруднения. Помощь наиболее эффективна тогда, когда она способствует продвижению ребенка в проблемном эпицентре, т. е. преодолению некоего внутреннего препятствия, которое блокирует динамику по другим векторам. Проблемный эпицентр может располагаться на любом из векторов: мотивации, смысла, самоэффективности, любых базовых убеждений, которые могут блокировать активность и рефлексия.

Если указанные условия соблюдаются, то благодаря помощи взрослого проблемная ситуация, ситуация затруднения, может стать ресурсной для развития ребенка.

#### **1.2.4. Рефлексия как механизм психического развития ребенка: роль взрослого**

Непрерывность и стремительность изменений, которые ощущает на себе едва ли не каждый современный человек, побуждает рассматривать развитие как свойственное не только ребенку. Развитие рассматривается как норма, остановка в развитии означает его нарушение [56]. Развитие происходит постоянно не только в детском, но и во взрослом возрасте и завершается только с уходом человека из жизни [102]. В качестве «клеточки» развития Н.Н. Нечаев предлагает рассматривать способы деятельности, реализующиеся и изменяющиеся в системе конкретных отношений [102]. Рефлексия, как способность человека, компонент мышления, как форма активного и осознанного отношения человека к самому себе, начинает играть в развитии все большую роль. Во-первых, рефлексия направлена на осознание и перестройку способов деятельности, что способствует их развитию и, как хорошо видно на рис. 3, способствует появлению новообразований на самых различных векторах личностного развития. Во-вторых, овладение средствами рефлексии дает человеку возможность стать субъектом саморазвития. Способность учиться и развиваться относится едва ли не к основным метапредметным компетенциям современного человека.

В учебной деятельности могут создаваться условия для развития рефлексии, становления этой способности у ребенка. Помощь взрослому в преодолении учебных трудностей, направленная на инициацию и организацию рефлексии ребенка, становится формой совместного осуществления рефлексии, которая в соответствии с законом интериоризации может стать достоянием самого ребенка.

Однако не всякая помощь взрослого, не всякие его действия способствуют развитию [117]. Если ребенок не может *сделать* чего-то сам, но способен *понять*, как это получается сделать совместно со взрослым, то такая деятельность доступна ребенку и находится в его ЗБР. Сотрудничество ребенка со взрослым в ЗБР будет способствовать развитию. Если предложить ребенку действовать за пределами «верхней границы» зоны ближайшего развития, где находится область «актуально недоступного» (т. е. область, где не хватает ресурсов для осмысленного совместного действия, для его понимания), то ребенок не сможет воспользоваться этой помощью, а проблемы не только не будут решены, но могут усугубиться вплоть до появления синдрома «выученной беспомощности», возникновения угроз психическому здоровью [56]. Напротив, при адекватной помощи взрослого ребенку, последний, в ходе рефлексии своей совместной деятельности со взрослым, осознания и интериоризации ее средств, поступательно наращивает свой ресурс. Соответственно, те проблемы, которые не были доступны сначала, постепенно становятся предметом совместной деятельности, и могут быть успешно разрешены.

Такой механизм взаимосвязи рефлексии и развития, возникающий в сотрудничестве ребенка и взрослого в зоне ближайшего развития ребенка, если взрослый, по словам В.П. Зинченко [60], «чувствителен к этой зоне» и ориентируется на условия эффективности помощи, среди которых особенно важными являются поддержка субъектности и рефлексии ребенка, то такая помощь может быть залогом постоянного расширения возможностей ребенка и границ его ЗБР, т. е. залогом постоянного, «бесконечного» развития.

### 1.2.5. Выводы

1. В представлениях о развитии ребенка в культурно-исторической психологии принципиальная роль отводится совместной деятельности ребенка и взрослого, протекающей в форме их сотрудничества. Взрослый помогает ребенку справляться с трудностями, а ребенок, присваивая способы совместной деятельности, расширяет свои возможности действовать самостоятельно, делая шаги в обучении и развитии. Формула Л.С. Выготского: «То, что сегодня ребенок может делать совместно со взрослым, завтра он может делать сам».

2. Вступая в отношения сотрудничества со взрослым, ребенок приобретает возможность стать субъектом осуществляемой деятельности и ее рефлексии, т. е. осознания способов своей деятельности, совместной деятельности, их осознанного изменения и присвоения. Таким образом, из тезиса об осознанности ребенком его взаимодействия со взрослым и осознанности как характеристики высших психических функций, производных от указанного взаимодействия, выводится представление о роли рефлексии в развитии ребенка и учебной деятельности.
3. Развитие представлений о рефлексии в истории отечественной психологии происходит по двум взаимосвязанным линиям: по линии роли рефлексии в мышлении при решении учебных задач (в учебной деятельности) и по линии исследования ее роли в мышлении при решении творческих задач (в творческой деятельности). Соединение этих линий дает возможность рассматривать процесс учебной деятельности как творческий, т. е. включающий в себя рефлексивные процессы осознания и перестройки оснований и способов деятельности. Учебная трудность, т. е. проблемная ситуация, в которой обнаруживается недостаточность (неадекватность) способов деятельности, которыми владеет ребенок, т. е. требующая их осознания и перестройки, рассматривается как ресурсная для развития, так как создает необходимость этой перестройки. А участие взрослого, как сотрудника и помощника ребенка в этом процессе, делает возможными шаги в обучении и развитии.
4. На основе развитых в культурно-исторической психологии представлений о связи развития и учебной деятельности и о роли рефлексии в развитии разрабатывается рефлексивно-деятельностный подход к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей – как теория и практика: система принципов и технологий содействия развитию ребенка в процессе его сотрудничества со взрослым и сверстниками, основанная на поддержке позиции ребенка как субъекта осуществляемой деятельности, ее рефлексии, осознания, перестройки и конструирования способов ее осуществления.
5. Осмысление практики применения рефлексивно-деятельностного подхода в работе с различными категориями детей, имеющих трудности в обучении, приводит к переосмыслению одного из базовых понятий культурно-исторической психологии – понятия «зона ближайшего развития»: строится многовекторная модель зоны ближайшего развития (ЗБР), в которой связываются различные направления (вектора интеллектуального и личностного развития, на которых возможно появление новообразований (качественных шагов в развитии), и шаги, осуществляемые по вектору самой учебной деятельности.

6. Многовекторная модель ЗБР позволяет теоретически объяснить, как один шаг в учебной деятельности может приводить ко многим шагам в развитии (одна из последних идей Л.С. Выготского, не получившая у него обоснования); обосновать, при каких условиях во взаимодействии ребенка и взрослого происходит становление механизма саморазвития, т. е. каким образом ребенок становится субъектом не только учебной деятельности, но и саморазвития, а также обосновать тезис о неограниченных возможностях развития каждого ребенка.
7. Осмысление практики рефлексивно-деятельностного подхода привело к разработке представления об условиях эффективности помощи взрослому ребенку, при которых их совместная деятельность по преодолению учебных трудностей способствует развитию ребенка. В эти условия входят: поддержка субъектной позиции ребенка, сотрудничество ребенка и взрослого, их эмоционально-смысловой контакт, совместная деятельность ребенка и взрослого в зоне ближайшего развития, инициация и поддержка взрослым рефлексии ребенка, отношение к трудности как к ресурсу развития, понимание взрослым проблемного эпицентра ситуации затруднения и содействие продвижению ребенка в нем.

### **1.3. Коммуникация и рефлексия в системе исследований учебной деятельности младших школьников**

#### **1.3.1. Словесное значение как единица анализа речевого мышления в работах Л.С. Выготского**

Коммуникативные и рефлексивные способности имеют разную историю развития в детском возрасте. В общение с взрослым ребенок вступает с первых дней своей жизни. В периодизации детского развития Д.Б. Эльконин непосредственно-эмоциональное общение ребенка с взрослым определил как ведущий вид деятельности детей первого года жизни [149]. Исследованию развития речи в дошкольном детстве посвящено значительное число работ. И это вполне понятно, так как становление речи как основного средства общения происходит именно в раннем детстве. Общение ребенка с взрослыми и со сверстниками – его формы, особенности, развитие – менее изучено. Широкое признание получили исследования М.И. Лисиной, посвященные общению в детском возрасте. Были выделены четыре преемственные формы общения: ситуативное-личностное, ситуативно-деловое, внеситуативно-деловое и внеситуативно-личностное. Каждая форма общения характеризовалась автором периодом развития, содержанием потребности в общении, мотивами общения и средствами общения [83].

Рефлексия как осознание своих действий, поступков, внутренних состояний в детском возрасте возникает относительно поздно – к 6–7 годам [61; 130]. Специальных исследований, посвященных рефлексии в детском возрасте, мало. Можно утверждать, что целенаправленное развитие рефлексии как фундаментальной человеческой способности начинается с приходом ребенка в школу. Можно также утверждать, что коммуникативные и рефлексивные способности в их взаимосвязи формируются именно в младшем школьном возрасте. Деятельность, предполагающая актуализацию этих способностей в их единстве, – это учебная деятельность, точнее, совместная учебная деятельность.

Впервые в отечественной психологии развернутую характеристику развития мышления и речи как высших психических функций в детском возрасте и в процессе школьного обучения представил Л.С. Выготский в фундаментальном труде «Мышление и речь» [15]. Свой анализ Л.С. Выготский начинает с постановки проблемы и обоснования метода исследования. «Проблема мышления и речи, – отмечает Л.С. Выготский, – принадлежит к кругу тех психологических проблем, в которых на первый план выступает вопрос об отношении различных психических функций, различных видов деятельности сознания. Центральным моментом всей этой проблемы является, конечно, вопрос об отношении мысли к слову» [15, с. 10]. Единственно возможным методом изучения этой проблемы, согласно Л.С. Выготскому, может быть анализ, расчленяющий сложное единое целое на единицы. «Под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который в отличие от элементов обладает всеми свойствами, присущими целому, и который является далее неразложимыми живыми частями этого единства» [15, с. 15]. Такая единица речевого мышления, отмечает Л.С. Выготский, может быть найдена во внутренней стороне слова – в его значении.

Л.С. Выготский проводит обоснование словесного значения как единицы анализа речевого мышления. Словесное значение всегда относится к целому классу предметов, оно обобщает эти предметы. Но обобщение – это словесный акт мысли, обобщенное отражение действительности. Словесное значение одновременно принадлежит речи и мышлению. Следовательно, – делает вывод Л.С. Выготский, – методом изучения речевого мышления является «метод семантического анализа, метод анализа смысловой стороны речи, метод изучения словесного значения» [15, с. 17].

Словесное значение составляет метод анализа коммуникативной функции речи. Речь как средство социального общения, средство высказывания и понимания невозможно без значения словесного высказывания, без отнесения передаваемого содержания к определенному классу предметов, т. е. без обобщения. Таким образом, «общение необходимо предполагает обобщение и развитие словесного значения,



т. е. обобщение становится возможным при развитии общения... Поэтому есть все основания рассматривать значение слова не только как единство мышления и речи, но как единство обобщения и общения, коммуникации и мышления» [15, с. 19].

С началом школьного обучения начинается качественно новый этап в развитии мышления и речи, общения (коммуникации) и обобщения (рефлексии). Качественная специфика данного этапа задается предметным содержанием школьного обучения – предметными научными понятиями. Научные понятия, выраженные в форме словесных значений, обобщают существенные связи и отношения определенной стороны действительности. Исследование внутренней сущности изучаемой действительности, отраженной в понятии, предъявляет особые требования к мыслительным возможностям школьника. «Научные понятия, – пишет Л.С. Выготский, – не усваиваются и не заучиваются ребенком, не берутся памятью, а возникают и складываются с помощью величайшего напряжения всей активности его собственной мысли» [15, с. 198].

Л.С. Выготский указывает на характерные особенности умственного развития ребенка в процессе школьного обучения, его произвольность и осознанность: «именно в этом возрасте в центр развития... выдвигаются высшие психические функции, основными и отличительными чертами которых являются именно интеллектуализация и овладение, т. е. осознание и произвольность» [15, с. 214]. Предметом осознания в процессе усвоения научных понятий является акт сознания, то, как я это делаю, т. е. «...сама же деятельность сознания» [15, с. 219]. Усвоение научных понятий, обобщающих существенные связи и отношения предметной действительности, требует рефлексивного мышления. Рефлексия как анализ своих действий, своего сознания и понимания является неотъемлемым атрибутом в процессе усвоения научных понятий.

Отметим, что Л.С. Выготскому принадлежит заслуга психологического анализа особенностей научного понятия. Он указал, что научное понятие характеризуется такими показателями, как предметность, обобщенность и системность. «Мы нашли, – пишет Л.С. Выготский, – что осознание понятий осуществляется через образование их системы, основанных на определенных отношениях общности между понятиями, и что осознание понятий приводит к их произвольности. Но по самой своей природе научные понятия предполагают систему. Научные понятия – это ворота, через которые осознанность входит в царство детских понятий» [15, с. 223–224]. Именно этими своими характеристиками научные понятия отличаются от житейских понятий как донаучных представлений детей – их отличительные черты составляют спонтанность, неосознанность и несистематичность.

В работах Л.С. Выготского намечены контуры пространства развития высших психических функций в школьном обучении: рефлексивные

и коммуникативные способности в младшем школьном возрасте развиваются в совместности взрослого и детей [16; 18]. Для обозначения такой совместности Л.С. Выготский вводит понятие «зона ближайшего развития». Понятие зоны ближайшего развития он вводит в научный оборот в контексте обсуждения проблемы соотношения обучения и умственного развития. В статье «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте» Л.С. Выготский подвергает критическому анализу три несостоятельных подхода к решению обозначенной проблемы и предлагает свое решение. Подход Л.С. Выготского основан на различении, но не противопоставлении обучения и развития, на признании их единства, но не тождества. Он отмечает, что для научного понимания соотношения обучения и развития необходимо «...ввести в науку новое понятие чрезвычайной важности, без которого рассматриваемый вопрос не может быть правильно решен. Речь идет о так называемой зоне ближайшего развития» [20, с. 383]. Согласно Л.С. Выготскому, не подлежит сомнению факт необходимости определения уровня развития ребенка, который сложился в результате уже завершившихся циклов его развития (актуальный уровень) для выявления возможности его обучения. Но для организации процесса обучения нельзя ограничиться знанием только актуального уровня развития ребенка: важно знать, что находится в зоне его ближайшего развития, т. е. знать, что ребенок может сделать совместно с взрослым и при его помощи. «Расхождение между уровнями решения задач, доступных под руководством, при помощи взрослых и в самостоятельной деятельности, определяет зону ближайшего развития ребенка» [20, с. 385]. То, что ребенок сегодня делает только с помощью взрослого, завтра он сумеет сделать самостоятельно. Правильно организованное обучение ведет за собой развитие, создает зону ближайшего развития ребенка, приводит в движение ряд внутренних процессов развития.

Понятие зоны ближайшего развития обосновывается Л.С. Выготским как форма и метод развития у ребенка «исторических особенностей человека» в образовательном процессе. Для Л.С. Выготского понятие зоны ближайшего развития фиксирует закон детского развития, его развития в образовании – ребенок развивается в сообществе с взрослым и сверстниками. Работа взрослого (педагога) в зоне ближайшего развития – это организация совместной деятельности, сопряжение своей деятельности с деятельностью ребенка. Ключевые смыслы понятия зоны ближайшего развития для ее создателя – это: 1) развитие как становление нового, потенциально возможного в обучении; 2) развитие в сообществе с взрослым (педагогом) и сверстниками (товарищами); 3) развитие в школьном обучении посредством усвоения научных понятий; 4) индивидуальные различия в уровнях актуального и в зоне ближайшего развития одноклассников, создающее основу для

индивидуализации помощи при усвоении научного понятия; 5) приоритетность определения зоны ближайшего развития при диагностике уровня умственного развития школьника.

### **1.3.2. Рефлексия как новообразование развития детей 6–10 лет**

Развитие рефлексивных способностей у детей 6–10 лет и формирование их учебной деятельности были определены как ключевые задачи в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова [43; 38; 40; 129; 149]. Концепция развивающего обучения выступила основой построения принципиально новой образовательной практики. Инновационность практики развивающего обучения состоит в ее направленности на развитие возрастных новообразований детей младшего школьного возраста: теоретического (рефлексивного, творческого) мышления и способности (умения) учиться.

В периодизациях психического развития в детском возрасте периоду развития от 6–7 до 10–11 лет отводится особое место. Д.Б. Эльконин, вслед за Л.С. Выготским, отмечает принципиально новую ситуацию в развитии ребенка с его приходом в школу. Переход к школьному обучению, к усвоению научных понятий, по мысли Д.Б. Эльконина, представляет собой подлинную революцию в представлениях ребенка об окружающих его предметах и явлениях действительности. Это прежде всего новая позиция ребенка в оценке предметов явлений, событий и изменений, происходящих в них. На донаучной стадии развития мышления ребенок судит о вещах и их изменениях со своей непосредственной точки зрения, а при переходе к усвоению научной картины мира ему необходимо судить об этом с объективно-общественной позиции, т. е. с такой, с которой судят об этом другие люди [149].

Ведущей деятельностью младшего школьника становится учебная деятельность. Учебная деятельность отличается от всех остальных одной очень важной особенностью: в ней ребенок под руководством учителя оперирует научными понятиями, усваивает их. Однако при этом никаких изменений в саму систему научных понятий он не вносит. Д.Б. Эльконин отмечает, что результат учебной деятельности, в которой происходит усвоение научных понятий, – прежде всего изменение самого ученика, его развитие. Предметом изменений в учебной деятельности впервые становится сам ребенок, сам субъект, осуществляющий эту деятельность. Учебная деятельность – это такая деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки самого себя. Процесс собственного изменения выделяется для самого учащегося как новый предмет [149].

Заслуга разработки психологической теории учебной деятельности принадлежит выдающемуся отечественному психологу В.В. Давыдову [40]. Прежде всего, ученый отмечает возрастной аспект учебной

деятельности. Объективно, со стороны внешней организации образовательного процесса, школьник занят учением все школьные годы. Однако с психологической точки зрения особое значение учебная деятельность имеет на ступени начального обучения. В младшем школьном возрасте учебная деятельность является ведущей и основной среди других видов деятельности, выполняемых детьми, – на ее основе формируются основные новообразования возраста.

В.В. Давыдов специально отмечает, что в системе общего среднего образования начальное обучение призвано давать детям не только общекультурные навыки чтения, письма и счета, а прежде всего готовить их к сложной и длительной дальнейшей учебной работе. Это значит, что уже в младших классах дети должны получать необходимое психическое развитие и хорошее умение учиться. Без этого психологического фундамента нельзя обеспечить нормальное и эффективное усвоение всеми детьми основ современной науки и культуры в средних и старших классах.

Способность учиться, приобретаемая в младшем школьном возрасте, становится основой всего последующего образования и самообразования человека. «В самом широком смысле этого слова умение учить себя означает способность преодолевать собственную ограниченность не только в области конкретных знаний и навыков, но и в любой сфере деятельности и человеческих отношений, в частности в отношениях с самим собой неумелым... но способным меняться, становиться (делать себя) другим. Чтобы учить, изменять себя, человек должен, во-первых, знать о своей ограниченности, во-вторых, уметь переходить границы своих возможностей. Обе составляющие умения учиться являются рефлексивными по своей природе» [39]. Рефлексия составляет неотъемлемый компонент учебной деятельности, ее начало и результат.

Особое внимание при разработке теории учебной деятельности В.В. Давыдов уделяет обоснованию ее содержания и структуры. Содержанием учебной деятельности были определены теоретические знания и соответствующие им способы действий. Впервые в мировой психологии было утверждено, что учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере теоретических знаний. Так определяемая учебная деятельность должна иметь адекватные побудители – ими могут быть только мотивы приобретения обобщенных способов действий, собственного роста и самосовершенствования – учебно-познавательные мотивы.

Впервые в истории отечественного образования в содержание образования вошла деятельность, а освоение способов учебной деятельности, сформированность умения учиться стали включать в перечень образовательных результатов начального общего образования. В научный оборот вошло словосочетание «деятельностное содержание

образования», принципиально изменившее представление о целях и содержании общего образования. В федеральных государственных образовательных стандартах общего образования сформулированы требования к предметным, метапредметным и личностным образовательным результатам.

Впервые в практике образования учебная деятельность школьников стала строиться как квазиисследование, как воспроизведение в учебных формах логики научного исследования. Учебная деятельность строится одновременно как учебная по форме и как теоретическая по содержанию – в ней осваиваются теоретические понятия средствами учебных действий. Учащиеся усваивают теоретические знания в качестве специально изложенных результатов ранее проведенного научного исследования. При этом изложение научных понятий осуществляется способом восхождения от абстрактного к конкретному, от общего к его частным проявлениям. «Учебная деятельность школьников строится, – пишет В.В. Давыдов, – в соответствии со *способом изложения* [выделено автором] теоретических знаний, со способом восхождения от абстрактного к конкретному. Мышление школьника в процессе учебной деятельности имеет нечто общее с мышлением ученых, излагающих результаты своих исследований посредством содержательных абстракций, обобщений и теоретических понятий, функционирующих в процессе восхождения от абстрактного к конкретному» [40, с. 151].

Основу деятельностного содержания образования в теории учебной деятельности, согласно В.В. Давыдову, составляет понятие как обобщенный способ действий в определенной предметной области. Осваивая способы деятельности, стоящие за каждым из предметных понятий, школьник продвигается в освоении содержания учебного материала. Для построения деятельностного содержания образования необходимо, чтобы способы деятельности выступили для учащегося предметом освоения. Систематически вовлекаясь в выполнение учебных действий по освоению предметных понятий, учащийся осваивает и структурные элементы учебной деятельности, научается учиться.

Многолетние экспериментальные исследования, выполненные под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, позволили вывить и описать структуру учебной деятельности. Воспроизведем в общем виде это описание.

Учебная деятельность начинается с постановки *учебной задачи*. Учебная задача ориентирует школьников на анализ условий происхождения теоретических понятий и на овладение соответствующими обобщенными способами действий. Существенной характеристикой учебной задачи служит овладение школьниками теоретически обобщенным способом решения некоторого класса конкретно-практических задач. Поставить перед школьником учебную задачу – это значит ввести

его в ситуацию, требующую ориентации на содержательно общий способ его разрешения во всех возможных частных и конкретных вариантах условий.

Решение учебной задачи происходит посредством следующих учебных действий:

- *принятие* от учителя или *самостоятельная постановка* учебной задачи;
- *преобразование* условий задачи для обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;
- *моделирование* выделенного отношения в предметной, графической или знаковой форме;
- *преобразование модели отношения* для изучения его свойств в «чистом» виде;
- *контроль* за выполнением предыдущих действий;
- *оценка* усвоения общего способа как результата решения данной задачи [40].

Первые четыре действия направлены на то, чтобы раскрыть школьнику условия происхождения изучаемого понятия. Тем самым это понятие поступает от учителя не в готовом виде, а *строится самим школьником* в процессе выполнения определенных предметных и умственных действий. Понятие строится под систематическим руководством учителя, характер которого постепенно меняется, а мера самостоятельности школьника постепенно растёт.

Действия контроля и оценки тесно связаны друг с другом. Их выполнение предполагает обращение внимания школьников к содержанию своих собственных действий, к рассмотрению их особенностей с точки зрения требуемого задачей результата. Эта способность анализа собственных действий как психологическое условие их изменения и построения есть рефлексия. Формированию рефлексии в учебной деятельности в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова уделяется особое внимание. Учебная деятельность может войти в состав содержания образования при условии, если она становится предметом рефлексии и осознания. В рефлексии своих преобразований в условиях учебной ситуации учащимися выделяется и фиксируется общий способ решения целого класса конкретно-практических задач. Именно рефлексия превращает учебную деятельность в содержание образования, при освоении которого становится и развивается субъектная позиция младшего школьника, субъектность его учебной деятельности.

Отметим особую роль действия моделирования в развитии рефлексии и становлении учебной субъектности. Модельное представление выявленных при решении учебной задачи существенных отношений в осваиваемой предметной области в предметной, графической или буквенной форме и последующие действия по преобразованию построенной

модели составляют необходимые звенья процесса усвоения теоретических знаний и обобщенных способов [40]. Б.Д. Эльконин отмечает, что «...понятие-обобщение совершается в модели. Модель – язык научного понятия» [154, с. 32]. При построении модели и при выведении из модели конкретно-практических задач предметом действий школьников выступает сам способ действий, рефлексия своих действий и их оснований.

Учебная деятельность осваивается только при условии, когда она становится предметом рефлексии в учебной ситуации. В рефлексии выделяется и фиксируется общий способ решения целого класса познавательно-практических задач. Когда ребенок включен в учебную работу и осознает, *как* он эту деятельность выполняет и *какие средства* использует для ее построения и организации, то тем самым он осваивает смысловые, целевые и структурные составляющие учебной деятельности.

В процессе усвоения теоретических знаний в учебной деятельности у младших школьников *развиваются теоретическое сознание и мышление*. Составляющими теоретического мышления являются *анализ, планирование и рефлексия*. При полноценном выполнении детьми учебных действий по выделению всеобщего отношения некоторого класса задач происходит и формируется теоретический анализ условий задач. Планирование позволяет ребенку легче выполнять ориентировку в условиях задачи, планировать ее решение, представляя и удерживая «в уме» возможные промежуточные результаты, сопоставлять разные варианты и успешно контролировать фактическое решение задачи. Рефлексия формируется и развивается у младших школьников в основном при выполнении ими учебных действий контроля и оценки. Именно рефлексия обеспечивает нахождение и выделение обобщенных способов учебных действий, составляет фундамент развития субъектности учебной деятельности и субъектной позиции в учебной общности.

Освоение смысловых, целевых и структурных составляющих учебной деятельности представляет собой деятельностное новообразование младшего школьника – становление его как *субъекта учебной деятельности*. В.В. Давыдов так характеризует данное новообразование: «В последнее время появилась идея о том, что главным новообразованием младшего школьного возраста выступает *субъект* учебной деятельности. Следовательно, начальное обучение может быть подлинно развивающим только тогда, когда его прямая цель – формирование субъекта учения или учащегося, т. е. ребенка, желающего и умеющего учиться. Основные атрибуты такого обучения (содержание, методы и т. д.) должны соответствовать именно этой цели, тогда целостная учебная деятельность, выполняемая младшими школьниками, будет непосредственно ориентирована и на их развитие... Для нас до сих пор его главными новообразованиями, наряду с субъектом, выступают содержательные рефлексия, анализ, планирование. По-видимому, нам самим



необходимо уточнить содержание соответствующего понятия посредством более конкретного увязывания между собой всех психологических новообразований младшего школьного возраста» [40, с. 390–391].

Эта задача, поставленная В.В. Давыдовым в своей итоговой монографии, остается актуальной для современной практики развивающего начального образования. Увязывание между собой всех психологических новообразований младшего школьного возраста необходимо и для решения задачи разработки методики диагностики новообразований развития этого возраста.

В процессе усвоения теоретических знаний в учебной деятельности у младших школьников *развиваются теоретическое сознание и мышление*. Различение двух типов мышления – *эмпирического и теоретического* – составляет фундаментальную основу дидактической системы Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова. Основными чертами эмпирического мышления являются его направленность на внешние свойства и связи познаваемых объектов, формальный характер обобщения этих объектов, рассудочность при оперировании общими представлениями. Эти черты обеспечивают решение главной задачи эмпирического мышления – классифицировать и упорядочить познаваемые объекты.

Качественно иными особенностями характеризуется теоретическое мышление. Отдельные изменения и связи в действительном мире могут рассматриваться не только со своей внешней стороны, но и как моменты более широкого их взаимодействия, где одни явления закономерно замещаются другими, преобразуются в нечто другое. Такие преобразования и замещения типичны для развивающихся, целостных, органических систем. ***Воспроизвести целостную систему взаимодействия, познать развивающуюся объективную реальность под силу лишь теоретическому мышлению.***

Следовательно, теоретическое мышление имеет свое особое содержание, отличное от содержания эмпирического мышления, – это область объективно взаимосвязанных явлений, составляющих целостную систему; это органические, развивающиеся системы. В эмпирических зависимостях отдельная вещь выступает как самостоятельная реальность. В зависимостях, раскрываемых теорией, одна вещь выступает как способ проявления другой внутри некоторого целого [40].

В процессе такого мышления теоретическое понятие сводит воедино не различные несовпадающие вещи, а объективные связи всеобщего и единичного. В ходе теоретического мышления на основе тщательного анализа опытных и экспериментальных данных человек приходит к идее внутренних источников происхождения и изменения изучаемых явлений о взаимосвязи причин и следствий в этом процессе. Это мышление первоначально отвлекается от частных, внешних особенностей изучаемого предмета, выделяя и рассматривая в нем лишь главные,

ведущие внутренние отношения и связи. Только после того, как изучены существенные стороны предмета и образованы о них понятия, человек переходит к выведению и тем самым к пониманию различных частных и внешних проявлений этого предмета [40].

Во многих экспериментальных психологических исследованиях начного коллектива Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова было установлено, что к концу начального школьного обучения у учащихся складываются устойчивый интерес к освоению общих способов познавательной деятельности, а также теоретическое мышление в совокупности составляющих его компонентов – анализа, планирования и рефлексии. Для отличия данных составляющих теоретического мышления от действий эмпирического мышления В.В. Давыдов в последних работах использовал термин «содержательный» – содержательный анализ, содержательное планирование, содержательная рефлексия [40]. Их краткая характеристика сводится к следующему.

Содержательный анализ нацелен на поиск и выделение в изучаемом предмете или решаемой задаче основного и генетически исходного отношения. Содержательное планирование направлено на поиск и построение системы возможных действий, соответствующей главным условиям решаемой задачи. Содержательная рефлексия своим предметом имеет поиск и рассмотрение субъектом существенных оснований собственных действий, выявление общих способов решения учебной задачи. Все эти мыслительные действия взаимосвязаны, и их выполнение позволяет учащемуся строить содержательные абстракции и обобщения при освоении учебного содержания на понятийном уровне [40].

Формируя в процессе учебной деятельности как необходимые средства ее выполнения, анализ, рефлексия и планирование становятся особыми мыслительными действиями, обеспечивающими ребенку новое и более опосредованное отражение окружающей действительности. По мере становления этих мыслительных действий у младших школьников развиваются и основные познавательные процессы: восприятие, память, внимание, мышление. По сравнению с дошкольным возрастом качественно меняется содержание этих процессов и их форма.

Экспериментальные исследования сформированности рефлексии в развивающем и традиционном обучении были проведены А.З. Заком [48]. Методика, предназначенная для выявления у ребенка содержательной рефлексии, включала *несколько заданий, относящихся к двум классам* (это позволяло детям выделять разные основания для выполнения заданий и успешного их решения). Все задания различались по внешним особенностям их условий (это было необходимо для того, чтобы исключить внешнее сходство заданий одного класса). После успешного решения заданий ребенку предлагалось их сгруппировать, чтобы *по типу группировки* судить о виде рефлексии (формальной или

содержательной). Если ребенок группировал задания в соответствии с их принадлежностью к разным классам, то считалось, что он производил содержательную рефлексию способов своего решения, поскольку лишь через определение их различия можно было найти разные основания для группировки заданий. Результаты многолетних сравнительных мониторинговых исследований сформированности рефлексии показали, что после трех лет обучения в экспериментальных классах содержательная рефлексия формировалась у половины младших школьников, в обычных классах – только у трети обучающихся [48].

Итак, теоретическое (рефлексивное) мышление и способность учиться выступают как основные новообразования младшего школьного возраста в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова. Необходимыми условиями развития новообразований возраста В.В. Давыдов полагал совместность и общение (коммуникацию). На всех этапах реализации учебной деятельности она строится как совместная деятельность учителя и учащихся, учащихся друг с другом. Однако в «классической» теории и практике учебной деятельности, разрабатываемой В.В. Давыдовым, совместность и общение (коммуникация) рассматривались именно как условия формирования теоретического мышления и способности учиться.

Вместе с тем В.В. Давыдов отчетливо понимал важность данных составляющих образовательного процесса и полагал необходимым проведение специальных исследований совместных форм учебной деятельности и деятельностной коммуникации в процессе решения учебных задач. К числу нерешенных проблем учебной деятельности он относит недостаточную изученность места диалога и дискуссий в учебной деятельности и их реализацию в коллективной и индивидуальной формах. Излагая вторую из вышеназванных проблем, В.В. Давыдов отмечает: «Еще одна проблема возникает при рассмотрении генетической связи индивидуальной и коллективной учебной деятельности. Наши сотрудники уже достаточно долго проводят изучение этой связи на материале таких предметов, как русский язык, математика, изобразительное искусство и др... Получено много интересных фактических материалов, позволяющих сделать вывод о том, что первичной формой учебной деятельности выступает ее коллективное выполнение... Однако сейчас имеется ряд сложных вопросов, относящихся прежде всего к коллективной (или групповой) учебной деятельности. Например, каким образом происходит распределение учебных действий при совместном решении школьниками учебной задачи или каковы при этом функции учителя и т. д.» [40, с. 268–269].

Исследование вопросов развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет в совместной учебной деятельности проведено учениками и последователями научной школы В.В. Давыдова: В.В. Рубцовым, А.А. Марголисом, Г.А. Цукерман, Б.Д. Элькониним и другими.

### 1.3.3. Подходы к развитию рефлексивных и коммуникативных способностей детей в совместной учебной деятельности

Г.А. Цукерман рассматривает сотрудничество учителя с младшими школьниками и младших школьников друг с другом в совместной учебной деятельности как важнейшее условие становления новообразования возраста – умения учиться, учебной самостоятельности детей [143]. Основными составляющими умения учиться автор определяет *рефлексивные действия*, необходимые для того, чтобы опознать задачу как новую, выяснить, каких средств недостает для ее решения, и *продуктивные действия* как действия по присвоению недостающих знаний [142].

Автор задается вопросом: при каких условиях обучения при взаимодействии учителя с учениками может возникнуть умение учить себя. Исходным пунктом становления этой способности автор полагает ситуацию принятия школьниками учебной задачи, ввиду того что предлагаемое учителем для усвоения понятие встречает трудности, учебная задача детьми подменяется. Вопрос задачи, данной ребенку в недоопределенной ситуации, разбивается им на два вопроса: 1) каких действий требуют условия задачи; 2) какого взаимодействия ожидает взрослый, поставивший задачу. Следовательно, полагает автор, «...без учета двуслойности любой интерпсихической ситуации, без построения двойной системы ориентировки детского действия и на содержание, и на форму воздействия невозможно создать условия для развития детской самостоятельности, инициативности, независимости, критичности» [142, с. 29].

В качестве необходимых условий развития учебной самостоятельности автор определяет понятийное (теоретическое) содержание обучения и превращение понятия в средство взаимодействия ученика и учителя. Основное внимание автор уделяет описанию характера учебного взаимодействия детей с учителем, полагая, что умение учиться приобретает ребенком в результате интериоризации формы учебного сотрудничества, способа установления учебного взаимодействия со взрослым. Характерными чертами этого способа выступает *однопредметность* учебного сотрудничества – единая для ребенка и взрослого задача и единая система отношений. Задача требует поиска общего способа действия, а общая система отношений ориентирует на поиск способов действий, общих для всех участников взаимодействия, что предполагает обнаружением и координацию различных точек зрения. Удержание однопредметности требует постоянного контроля взаимопонимания и согласования позиций. При этом ученики должны быть инициативными в построении совместных учебных действий с учителем [142, с. 30].

Автор выделяет методы построения и развития однопредметного учебного взаимодействия. Методы направлены на то, чтобы поляризовать класс на группы, занимающие разные позиции, и создавать

необходимость координации высказанных точек зрения через рефлексивный анализ их исходных оснований. В контексте наших исследований по обоснованию методики развития научных понятий на основе житейских, интерес представляют следующие задания учебно-взаимодействия: 1) задания на ориентацию на задачу и на действия учителя; 2) задания, различающие понятийную и житейскую логику: понятийная логика не станет собственной точкой зрения, пока она не будет в явном виде противопоставлена плохо осознаваемой житейской точке зрения; 3) задания, выявляющие предметную логику собеседника, демонстрирующие, что нет «неверных» ответов, а есть верные ответы на незадаанные вопросы; 4) задания, приучающие видеть в так называемых ошибках не лень или незнание, а ненормативную логику рассуждения [142, с. 31].

В развитии умения учиться определяющее место автор отводит учебному сотрудничеству со сверстниками. Именно взаимодействие со сверстниками способствует развитию теоретического мышления и ее важнейшего компонента – рефлексии. И происходит это прежде всего потому, что сотрудничество со сверстниками предполагает распределение между ними не отдельных операций, входящих в состав действия, а *разных точек зрения* на изучаемое явление, каждая из которых, претендуя на целостность, не является достаточной для решения задачи, но нуждается в согласовании с позицией других участников дискуссии. Согласование разных точек зрения на решаемую задачу предполагает развертывание рефлексивных действий. В сотрудничестве со сверстниками наиболее интенсивно развивается действие оценки, позволяющее младшим школьникам практиковать новый способ понятийного действия сообща без непосредственного участия взрослых. Сотрудничество со сверстниками помогает школьникам присвоить и другие учебные действия – вплоть до действия постановки новой учебной задачи и появления умения учиться – индивидуализированной формы исходно совместно-распределенной учебной деятельности [145].

Г.А. Цукерман отмечает, что работа учащихся в небольших группах является той учебной стратегией, которая способствует социализации, учебно-познавательной и академической мотивации и успешности обучающихся. Диагностика умения учащихся начальной школы действовать совместно убедительно демонстрирует преимущества образовательной системы Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова при формировании навыков содержательного сотрудничества [145].

В заключение отметим, что стержневым процессом совместной учебной деятельности для Г.А. Цукерман выступает общение. «Общение, – пишет ученый, – один из основных жизненных процессов – направлено на создание общности, на соединение разрозненных людей в нечто общее» [141, с. 3]. Общение и обобщение внутренне связаны

друг с другом, и процессы обобщения невозможно исследовать вне процесса общения.

А.А. Марголис провел психолого-педагогический анализ особенностей организации учебной деятельности учащихся, направленной на создание зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский). В этом контексте были проанализированы возможности теории учебной деятельности и практики развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова. Проведенный анализ позволил исследователю утверждать, что не все идеи, заложенные Л.С. Выготским в понятии зоны ближайшего развития, получили полное воплощение в данной системе обучения [89; 90].

А.А. Марголис указывает, что ключевое положение зоны ближайшего развития (ЗБР) Л.С. Выготского – это развитие научных понятий на основе житейских: сотрудничество ребенка и взрослого в процессе обучения ориентировано на освоение научных понятий. Научное понятие и есть ЗБР; то, чем ребенок еще не владеет. В эту зону ребенок вступает со своими исходными представлениями, житейскими понятиями, составляющими актуальный уровень его развития. Развитие научных понятий – движение в зоне ближайшего развития – происходит на основе развития житейских понятий.

Процесс обучения – это процесс совместной деятельности обучающегося и педагога по формированию научных понятий, обобщенных способов действия на основе развития, преобразования имеющихся у ребенка спонтанных понятий. С этой точки зрения, по мысли автора, «правомерно говорить о том, что в процессе взаимодействия учителя и учащегося, построенного по типу ЗБР, учитель должен создать условия для развития спонтанных представлений у учащегося. Фактически при этом ЗБР можно представить себе в качестве такого пространства (или единицы обучения), в котором в процессе специально организованного взаимодействия ученика с учителем (или организованного учителем взаимодействия учеников друг с другом) обеспечивается процесс развития спонтанных представлений и их трансформация в научные понятия» [89; 90].

Соответственно, разработка методики развития научных понятий на основе имеющихся у детей исходных представлений с ориентацией на идеи зоны ближайшего развития при организации учебной деятельности обучающихся составляет актуальную задачу психолого-педагогических исследований. Важную роль в развитии исходных представлений до научных понятий в данном направлении исследований отводится совместным формам учебной деятельности, в которых при работе с научными понятиями организуется учебная дискуссия в классе, в которой участвуют все обучающиеся. Целью такой дискуссии является экстернизация исходных представлений обучающихся об изучаемом объекте. Задачей учителя в рамках этого этапа работы является организация

сопоставления различных исходных представлений и помощь в выявлении различий между ними.

### **1.3.4. Совместная учебная деятельность как зона ближайшего развития коммуникативно-рефлексивных способностей детей 6–10 лет**

В последнее десятилетие школьное образование во всем мире отходит от традиционной ориентации на формирование предметных знаний, умений и навыков. В качестве целей образования определяются ключевые компетенции XXI века. Широкое признание педагогической общественности получила концепция ключевых компетенций (4К): критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация. В данной концепции в качестве образовательных результатов общего образования рассматриваются способности рефлексии, коммуникации, взаимодействия и сотрудничества.

Так, в ФГОС начального общего образования в качестве личностных и метапредметных образовательных результатов определен широкий перечень рефлексивных и коммуникативных способностей выпускника начальной школы:

- развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций;
- освоение способов решения проблем творческого и поискового характера;
- освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии;
- активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач;
- готовность слушать собеседника и вести диалог;
- готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою, излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;
- умение определять общую цель и пути ее достижения, договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности;
- умение осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих;
- готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества [137].

Определение содержания и методов формирования данных компетенций, а также средств оценки их достижения относятся к числу актуальных задач современной психолого-педагогической науки.

В последние несколько лет одним из заметных подходов к формированию содержания общего образования стали «большие идеи». При



определении этого понятия исследователи опираются на теоретические наработки более широкой рамки «concept-based learning» – концептуально-ориентированного обучения (CBL). «Основная идея CBL – это переориентация обучения с освоения списков фактов и тем на освоение набора обобщений, выраженных в виде концептов. При таком обучении факты и темы всегда вписаны в более широкий общий контекст, заданный такими концептами. Они выступают в роли связующего звена, организующего разрозненный материал в общую картину» [10, с. 3]. Исследователи выделяют три основных направления, в рамках которых развивались идеи, близкие к CBL: 1) развивающее обучение Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова, 2) проблемное обучение (И.Я. Лернер), 3) организация обучения через базовые метапредметные понятия (Ю.В. Громько) [10, с. 7].

Соглашаясь в целом с возможностью отнесения данных направлений отечественной психологии и педагогики к концепции «больших идей», укажем, что их объединяет в первую очередь ориентация на деятельностное содержание образования. Деятельностное содержание начального общего образования – ядро теории учебной деятельности как метода системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова. В теории учебной деятельности были реализованы основные положения культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Ключевым из этих положений выступило учение Л.С. Выготского о процессе обучения как зоне ближайшего развития детей, как совместной работе детей и взрослых в форме коллективной учебной деятельности.

Исследование учебной деятельности как зоны ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет строится на центральном методологическом принципе культурно-исторической психологии о коллективной деятельности как исходной форме развития сознания человека, его способностей и личности. При таком подходе первоначально внешняя коллективная деятельность выступает как своеобразная «Сцена» для актуализации психических процессов, а «Школа» как институт обучения и воспитания представляет собой культурно организованное пространство развивающихся общностей и деятельностей взрослого и детей (самих детей). В зависимости от того, как строятся и развиваются эти общности и деятельности, зависит успех и результат обучения: складываются образовательные траектории для конкретного ребенка, сохраняются и развиваются его способности.

На сегодняшний день наиболее ярким примером реализации идеи Л.С. Выготского о сотрудничестве взрослого и ребенка, о взаимодействии детей друг с другом в зоне ближайшего развития может служить опыт организации В.В. Рубцовым коллективно-распределенной учебной деятельности детей младшего школьного возраста в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова. Помимо

учебных действий, выделенных В.В. Давыдовым, В.В. Рубцов обосновывает систему совместных учебных действий, связанных с координацией, планированием и организацией взаимодействий учащихся и взрослого, учащихся между собой при решении учебной задачи [117; 120; 121; 131]. Эти действия совершаются в пространстве преобразования учебной общностью заданных взрослым способов действия и моделирования новых образцов организации совместной учебной деятельности для достижения общего результата на основе процессов коммуникации, рефлексии и взаимопонимания.

В исследовании, посвященном роли взаимопонимания при образовании понятий у детей, было выявлено, что необходимым условием возникновения взаимопонимания между партнерами по совместной деятельности является перестройка заданных взрослым способов организации их совместной деятельности, достигаемая участниками посредством анализа возможностей кооперации индивидуальных действий и их включения в структуру совместного действия в связи с объективно изменяющимися условиями деятельности [121]. Если в экспериментальных ситуациях участники обращались к анализу способа взаимодействия друг с другом, пытались соотнести свои действия с действиями партнера, им удавалось выявить принцип организации предметной области задачи. Если же дети ограничивались простым контролем за внешними условиями задачи, процесс совместной работы распадался, задача участниками не решалась. Отсюда следует, что процесс усвоения понятия учащимися, открытие существенных принципов организации изучаемого предмета непосредственно связаны со способом организации и координации взаимодействий детей и взрослого, коммуникации детей между собой в процессе решения задач [120].

В экспериментальном изучении совместных действий взрослого с детьми и детей между собой были выявлены три различных способа организации совместного действия в зависимости от его отнесенности к предмету или знаку. *Первый способ* организации действия строился детьми без учета результата операции своего партнера. Такой способ организации совместного действия оказался характерным для тех групп, где учащиеся ориентировались на внешние признаки объекта и возможности индивидуального действия в отношении решения задачи и не ставили перед собой задачи контроля за совместным действием. *Второй способ* организации действия строился с учетом результата операции партнера. Происходило это в тех группах участников, которые ориентировались на связь внешних признаков. В данном случае выделение принципа систематизации предметов происходило посредством соотнесения индивидуальных операций и построения на этой основе совместного действия. *Третий способ* организации совместного действия строился с учетом связей между индивидуальными операциями

участников. Специфичным для данных групп являлось рассмотрение схемы организации предметной области задачи посредством координации индивидуальных операций, выполняемых участниками. Решение задачи для данных групп опосредовалось новой задачей – организацией совместной деятельности [121].

В каждом из приведенных исследований специальному анализу было подвергнуто общение детей со взрослым и между собой, их «речевая продукция». Авторы отмечали динамику развития совместного действия: на первоначальных этапах операции между детьми разделялись случайно, однако в дальнейшем происходило распределение и согласование индивидуальных операций в зависимости от схемы совместного действия. В итоге от обсуждения в процессе коммуникации операций с конкретными предметами дети переходили к анализу и обсуждению самих способов построения совместного действия. Помимо этого, была отмечена динамика в развитии общения учащихся с экспериментатором. В ходе перехода детей к совместному действию, к анализу взаимосвязи индивидуальных действий они все реже обращались к экспериментатору и пытались вовлечь взрослого непосредственно в работу группы, их обращения ко взрослому носили по большей части характер демонстрации этих возможностей совместного действия. Эти особенности коммуникации указывали на формирующуюся между участниками общность, в которой организация взаимодействий детей друг с другом выходила на первый план по отношению к решению предметной задачи [121].

В исследованиях данного направления были выявлены и описаны коммуникативные акты, осуществляемые участниками в действенной форме, например когда один из участников останавливался в процессе осуществления индивидуальной операции и продолжал ее лишь после начала осуществления операции его партнером, как бы в ответ на его действия, в попытке предугадать, предусмотреть и спланировать общий предполагаемый результат. Следовательно, для возникновения взаимопонимания между субъектами совместной деятельности недостаточно самой ситуации действия рядом, необходимо встречное движение субъектов, выражающих и согласующих свои установки, намерения и точки зрения относительно объекта действия, в ходе которого позиции каждого участника будут перерабатываться, переосмысливаться и приобретать ту форму, которая не может возникнуть вне ситуации общения.

В исследованиях совместно-распределенной учебной деятельности было показано, что психологической основой развивающего обучения является включение в совместную учебную деятельность различных моделей действий участников, а также моделей самих форм организации совместной деятельности. Доказано, что организация совместных действий, определяющая генезис учебно-познавательного действия, предполагает связь различных моделей преобразования объекта (схем

действия) и дифференциацию моделей относительно совокупного продукта, получаемого в деятельности. Такая организация первоначально возникает в условиях включения различных схем действий с объектом в процесс выполнения общей работы и построения модели действия другого участника деятельности. Именно в этих условиях соотношение между схемой собственного действия и соответствующим изменением изучаемого объекта может быть выделено и зафиксировано самим учащимся [131]. Полученные в исследованиях данные продемонстрировали существенный потенциал специальной организации учебных взаимодействий учащихся и взрослых, учащихся между собой в плане развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет.

Оригинальная компьютерная методика исследования групповой организации учебной деятельности была разработана А.Г. Крицким [71]. Предметом его диссертационного исследования, выполненного под руководством В.В. Рубцова, стало изучение психологических условий преобразования игрового действия группы детей в учебно-познавательное действие. Эксперимент проводился в условиях использования специальной компьютерной среды в качестве средства организации совместной учебной деятельности. Задача исследования состояла в том, чтобы проследить влияние различных способов группового взаимодействия и коммуникации на эффективность чувственно-предметной деятельности, определяющей введение детей в содержание научных понятий, и смены игровой ориентации на учебную.

Экспериментальная методика была разработана на материале кинематики. В исследовании было показано, что исходное чувственно-предметное действие, необходимое для введения испытуемых в систему кинематических понятий, основано на сообщении партнеру по игре о положении объекта в пространстве в ситуации, когда непосредственное указание на местоположение объекта невозможно. Для изучения способов организации совместной учебной деятельности был создан блок компьютерных программ, представляющий систему развивающихся игровых ситуаций. Игровая цель для группы из двух испытуемых состояла в том, чтобы совместно вывести вертолет в нужную точку моря и доставить груз на корабль. Задание ставилось таким образом, что каждый участник выполнял свою часть работы за отдельным дисплеем. Один из партнеров (локатор) видел корабль на экране монитора и должен был сообщить управлявшему вертолетом партнеру (летчику) о положении корабля. Для обмена сообщениями играющие использовали компьютерную почту [71].

Была разработана серия из шести экспериментальных заданий возрастающей сложности. Во всех игровых заданиях партнеры производили взаимно-противоположные действия: «локатор» переходил от предметной ситуации к знаково-символической модели, которая служила

средством описания особенностей конкретного состояния предметной среды, а «летчик» выполнял обратный переход – на основе характеристик модели восстанавливал необходимые для достижения цели особенности предметной ситуации. Усложнение предметной среды требовало от участников анализа свойств используемой при коммуникации модели, ее преобразования и изменения способа действия, т. е. актуализации рефлексии. Переход испытуемых к анализу изменяющейся предметной ситуации и рефлексии способов и средств действий в ней выступил как основной показатель смены игровой направленности действий на учебно-исследовательскую, т. е. становление учебно-познавательной мотивации.

Проведенное исследование показало, что разработанная методика, использующая компьютерную сеть для организации совместной деятельности учащихся, выявляет существенные условия актуализации действий анализа, планирования и рефлексии. Это – обмен действиями участников совместной деятельности и компьютерное опосредование их актов коммуникации.

Ценность данного исследования для разработки методики диагностики теоретического мышления как новообразования развития младших школьников, на наш взгляд, состоит в том, что в нем представлена компьютерная модель совместной деятельности испытуемых, реализация которой выявляет существенные условия становления учебно-познавательной мотивации и проявления теоретического мышления в целостности его компонентов. Существенными составляющими модели выступили распределение и обмен действиями участников совместной деятельности, опосредованные актами рефлексии и коммуникации.

Продолжением исследований совместной учебной деятельности как зоны ближайшего развития метапредметных образовательных результатов младших школьников – умения учиться, теоретического мышления – стали исследования психологических условий развития личностных образовательных результатов детей 6–10 лет: коммуникативных и рефлексивных способностей. Нами было предпринято экспериментальное изучение процесса становления и развертывания коммуникативных и рефлексивных действий в совместной (парной) деятельности детей младшего школьного возраста по выполнению заданий, предполагающих согласование и координацию индивидуальных действий для достижения требуемого результата. Исследование было выполнено А.В. Конокотиным под руководством В.В. Рубцова [66]. Процедура исследования, построенная на внеучебном материале, полностью моделировала учебную ситуацию по поиску общего способа действия при решении задачи на понимание мультипликативных отношений. Описем основные результаты проведенного исследования.

Экспериментальные исследования совместной деятельности как зоны ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей младших школьников выявили три типа взаимодействия в

процессе поиска и выявления общего способа действия в ситуации: до-организационный, организационный, рефлексивно-аналитический. Коммуникация и рефлексия выступили, с одной стороны, как процессы, обеспечивающие переход участников совместной деятельности от до-учебной общности (до-учебного типа взаимодействий), когда они ориентируются прежде всего на ситуативные признаки и свойства изучаемого объекта и возможности индивидуального действия, к собственно учебной общности (учебному типу взаимодействий), с другой стороны – как формирующиеся способности, т. е. как результат возникновения и функционирования такого социально-психологического образования.

В до-учебной общности коммуникация как средство обеспечения обмена действиями, планирования способов совместного поиска решения задачи еще не возникает, не фиксируется и во взаимодействии участников деятельности специально не выделяется. Необходимость коммуникации начинает осознаваться участниками в момент, когда они сталкиваются с невозможностью индивидуального решения задач и преодоления возникающих трудностей. Появление коммуникации, в свою очередь, обеспечивает преобразование других составляющих формирующейся общности: рефлексии, взаимопонимания, обмена действиями.

В организационном типе общности коммуникация приобретает функцию основного средства преодоления осознанных ограничений, координации индивидуальных усилий в достижении конкретно-практического результата. Рефлексия приобретает двунаправленный характер. Во-первых, каждый участник непрерывно анализирует и устанавливает связь между индивидуальным действием и его результатом, во-вторых, участники начинают анализировать связь между действиями друг друга и их влиянием на совместный результат.

В учебной общности основным предметом совместных действий становится поиск способа решения всех задач данного класса. Коммуникация и рефлексия направлены на анализ взаимосвязи своего действия с действием другого как способа поиска решения теперь уже учебной задачи. Тем самым участники ставят перед собой исследовательскую задачу, включающую поиск существенных условий действия. Предметом их анализа становятся результаты рефлексии другого, понимание другого о ситуации и способе действия: познание объекта совместно и через другого, изучение собственных представлений через призму представлений партнера и на этой основе поиск общих точек соприкосновения – взаимопонимания.

### **1.3.5. Выводы**

1. Теоретико-методологическую основу психолого-педагогического исследования развития коммуникативных и рефлексивных способностей детей 6–10 лет заложил Л.С. Выготский в своих исследованиях мышления и речи в их единстве и взаимосвязи. Для анализа

содержательной связи мышления и речи и их развития в онтогенезе Л.С. Выготский проводит методологическое обоснование метода анализа, расчленяющего сложное единое целое на единицы. Под единицей анализа исследователь понимал такой далее неразложимый продукт анализа, который обладает всеми свойствами, присущими единому целому, и который позволяет воспроизвести условия и механизмы его становления в развитых и сложных формах и качествах. Такой единицей анализа мышления и речи Л.С. Выготский полагал словесное значение как единство обобщения и общения. С началом школьного обучения начинается качественно новый этап в развитии мышления и речи, общения (коммуникации) и обобщения (рефлексии). Качественная специфика данного этапа задается предметным содержанием школьного обучения – предметными научными понятиями. Научные понятия, выраженные в форме словесных значений, обобщают существенные связи и отношения определенной стороны действительности. Освоение научных понятий в зоне ближайшего развития, как совместной деятельности ребенка и взрослого, актуализирует процессы рефлексии и коммуникации. В совместной учебной деятельности происходит становление и развитие рефлексии и коммуникации, как составляющих способности учения и как возрастных новообразований детей 6–10 лет.

2. Развитие рефлексивных способностей младших школьников в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова и его методе – учебной деятельности было определено в качестве одной из основных целей начального общего образования и как новообразования возраста. Содержанием учебной деятельности были определены теоретические знания и соответствующие им способы действий. Впервые в мировой психологии было утверждено, что учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере теоретических знаний. Впервые в истории отечественного образования в содержание образования вошла деятельность, а освоение способов учебной деятельности, сформированность умения учиться стали включать в перечень образовательных результатов начального общего образования. Основу деятельностного содержания образования в теории учебной деятельности, согласно В.В. Давыдову, составляет понятие как обобщенный способ действий в определенной предметной области. Осваивая способы деятельности, стоящие за каждым из предметных понятий, школьник продвигается в освоении содержания учебного материала. Для построения деятельностного содержания образования необходимо, чтобы способы деятельности выступили для учащегося предметом освоения. Систематически вовлекаясь в выполнение учебных действий по освоению предметных понятий,



учащийся осваивает и структурные элементы учебной деятельности как метапредметные образовательные результаты, важнейшими из которых выступают рефлексивное мышление и умение учиться.

3. Современные исследования совместной учебной деятельности открывают новые возможности для выявления психологических условий развития личностных образовательных результатов – рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет. Г.А. Цукерман предметом своих исследований развивающего обучения определила взаимодействие и общение педагога с учащимися, учащихся друг с другом, в котором действие взрослого направлено на поддержку инициативного, самостоятельного действия ребенка. Центральное место в развитии умения учиться автор уделяет сотрудничеству детей друг с другом. Действуя совместно со сверстником как с равным партнером, ребенок имеет возможность практиковать традиционно взрослые действия по контролю и оценке, в связи с чем становится возможным присвоение всех видов действий, входящих в структуру учебной деятельности. Роль взрослого, таким образом, заключается в специальной организации взаимодействий детей, в ходе которых происходит развитие умения учиться. Г.А. Цукерман отмечает, что работа учащихся в небольших группах является той учебной стратегией, которая способствует социализации, учебно-познавательной и академической мотивации и успешности обучающихся. Проведенная исследователем диагностика умения учащихся начальной школы действовать совместно показала преимущественность образовательной системы Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова при формировании навыков содержательного сотрудничества.

А.А. Марголис в центр своих исследований поставил анализ возможностей и условий реализации идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития в практике образования. Исследователь указывает, что ключевое положение зоны ближайшего развития (ЗБР) Л.С. Выготского – это развитие научных понятий на основе житейских. С этой точки зрения, процесс обучения – это процесс совместной деятельности обучающегося и педагога по формированию научных понятий, обобщенных способов действия на основе развития, преобразования имеющихся у ребенка спонтанных понятий. В процессе взаимодействия учителя и учащегося, построенного по типу ЗБР, учитель должен создать условия для развития спонтанных представлений у учащегося, их трансформацию в научные понятия. Важную роль в развитии исходных представлений донаучных понятий принадлежит совместным формам учебной деятельности, в которых при работе с научными понятиями организуется учебная дискуссия в классе, в которой участвуют все обучающиеся.

4. На сегодняшний день наиболее последовательным примером реализации идеи Л.С. Выготского о сотрудничестве взрослого и ребенка,

о взаимодействии детей друг с другом в зоне ближайшего развития может служить опыт организации В.В. Рубцовым коллективно-распределенной учебной деятельности детей младшего школьного возраста в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова. Помимо учебных действий, выделенных В.В. Давыдовым, В.В. Рубцов обосновывает систему совместных учебных действий, связанных с координацией, планированием и организацией взаимодействий учащихся и взрослого, учащихя между собой при решении учебной задачи. В теоретических и экспериментальных исследованиях совместно-распределенной деятельности как зоны ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей младших школьников, выполненных под руководством В.В. Рубцова, были выявлены три типа взаимодействия в процессе поиска и выявления общего способа действия в ситуации: до-организационный, организационный, рефлексивно-аналитический. Каждый из данных типов взаимодействий характеризуется качественно специфическим способом реализации коммуникативных и рефлексивных действий. Каждому типу взаимодействия в совместной деятельности соответствует определенная общность ее участников. Собственно учебная общность возникает на рефлексивно-аналитическом уровне взаимодействия участников совместного действия, когда предметом их анализа становятся результаты рефлексии другого, понимание друг друга ситуации и своих действий в ней, обсуждение и согласование с другим совместных действий. Именно здесь появляется учебная ситуация: познание объекта совместно и через другого, изучение собственных представлений через призму представлений партнера и на этой основе поиск общих точек соприкосновения – взаимопонимания. О функционировании коммуникативных и рефлексивных действий как способностей можно говорить лишь на рефлексивно-аналитическом уровне их развития в учебной общности.

## **ЧАСТЬ 2.**

# **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНО- РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВМЕСТНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **2.1 Коллективно-распределенные учебные среды, основанные на организации совместной учебной деятельности**

#### **2.1.1. Понятие о коллективно-распределенной учебной среде и составляющих ее компонентах**

Под коллективно-распределенной учебной средой (КРУС) нами понимается система организации деятельности обучающего и обучаемых, обеспечивающая усвоение обобщенных способов решения некоторых классов задач. В качестве основных компонентов КРУС включает:

- совместную деятельность обучающего и обучаемых;
- совместную деятельность самих обучаемых;
- средства организации совместной деятельности.

До недавнего времени представление о совместной деятельности обучаемых как компоненте целостной КРУС не входило в соответствующее понятие. Это было связано с подходом к обучению как усвоению некоторой совокупности знаний, умений и навыков. Требование передавать в обучении обобщенные способы действия с объектом и формировать у учащихся полноценную ориентацию в решении того или иного класса задач, положенное в основу теории учебной деятельности, поставило проблему обучения как проблему обмена деятельностью обучающего и обучаемого, т. е. как проблему самой формы организации их совместной деятельности.

Результаты многолетних исследований закономерностей формирования учебной деятельности младших школьников показали, что повторение (копирование, подражание) как основной принцип обучения, не обеспечивает должного уровня усвоения учащимися этого возраста тех или иных видов деятельности и форм мышления. По крайней мере, этот уровень не достигает необходимой обобщенности и предметности. Исходной формой обучения, ведущей за собой развитие, является обмен деятельностью между обучающим и обучаемым, приводящий к возникновению новых действий и решению на их основе специфических

учебных задач, непосредственно обеспечивающих поиск и выделение обобщенных способов работы с содержанием учебного материала.

Вопрос об организации совместной деятельности как генетически исходной форме обучения первоначально, как известно, был поставлен А.Н. Леонтьевым, который рассматривал обмен деятельностью в качестве основы возникновения новых действий. «Генез действий, – писал А.Н. Леонтьев, – лежит в отношениях обмена деятельностью» [74, с. 108]. Обмен деятельностью представляет, по мысли А.Н. Леонтьева, основной механизм происхождения новых действий, в то время как предмет и структура возникающего действия зависят от содержания общих задач и целей выполняемой совместной деятельности.

Но говорить о том, что те или иные формы взаимодействия обучающего и учащихся становятся основой полноценного обучения, гораздо легче, чем реализовать эту позицию в конкретном исследовании. Последнее требует обоснования способов организации совместных действий обучающего и обучаемых, самих обучаемых, определяющих возникновение новых действий и решение соответствующих задач. Далеко не всякие формы организации совместных действий взрослого и детей, самих детей приведут учащихся к пониманию новых для них способов освоения учебного содержания. Иначе говоря, не всякие действия, которые возникают в процессе обучения, приведут к развитию учащихся. Проблема заключается в том, чтобы раскрыть своеобразие совместной деятельности в связи с усвоением обобщенных способов решения классов задач, обеспечивающих дальнейшую полноценную ориентацию учащихся в содержании объектов и ситуации.

Наш подход к проблеме заключается в том, чтобы рассмотреть КРУС как основу возникновения новых действий вообще и учебно-познавательных действий в частности, обосновать исходные формы ее организации, связанные с характером передачи образцов действия от обучающего к обучаемому. Для этого важно руководствоваться общими представлениями о строении и содержании учебной деятельности, учитывать роль этой деятельности в развитии коммуникативно-рефлексивных процессов.

### **2.1.2. Конструктивно-содержательный анализ, основанный на выполнении учебно-познавательного действия**

С понятием об освоении обобщенных способов действия в теории учебной деятельности неразрывно связано понятие об учебном или учебно-познавательном действии. Своеобразие этого типа действий человека характеризует способ анализа объекта действия. В концепции учебной деятельности этот способ определяется как конструктивно-содержательный: путем конструктивно-содержательного анализа конкретное свойство или состояние объекта (ситуации) выводятся из

некоторого отношения, характеризующего обобщенный принцип, которому соответствует изучаемый объект.

Выполнение учебно-познавательного действия применительно к тому или иному классу объектов или ситуаций не является тривиальным актом, а включает ряд преобразований, наличие которых позволяет человеку реконструировать содержательную основу объекта усвоения, делать принципы его построения предметом специального изучения. В настоящее время компоненты учебного действия достаточно глубоко исследованы. Перечислим их еще раз. Это:

- преобразование объекта или ситуации для обнаружения всеобщего отношения рассматриваемой системы;
- фиксация выделенного отношения в предметной, графической или знаковой форме;
- преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом» виде;
- выделение и построение серии частных конкретно-практических задач, решаемых общим способом;
- контроль за выполнением предыдущих действий;
- оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи [36].

Преобразование объекта, направленное на выделение всеобщего отношения рассматриваемой системы, является начальным этапом конструктивно-содержательного анализа. Согласно результатам, такое преобразование осуществляется как специфический переход от одного типа связи элементов системы к другому, благодаря чему свойство каждого элемента рассматривается в отношении к принципу, которому соответствует система [67;114]. Так, в исследовании И.В. Ривиной было установлено, что включение в систему элемента, свойства которого разрушают принцип ее построения, осуществляется на основе преобразования заданного типа связей элементов и построения новых связей, что требует перехода от одной предметной структуры к другой. Такой переход характеризует системность учебно-познавательного действия [115].

Данные этих исследований свидетельствуют о том, что познавательное действие направлено именно на поиск и выделение принципа построения объекта и осуществляется путем преобразования предметных структур как целостностей. Поэтому сказать, что анализ объекта осуществляется через учебно-познавательное действие, значит доказать, во-первых, что на основе этого действия раскрывается генетически исходное отношение, во-вторых, показать, что это действие первоначально реализуется в предметной форме, когда, сталкиваясь с набором предметов, образующих некоторую систему, человек выделяет некоторый общий принцип ее функционирования, и, наконец, в-третьих, показать, что свойство элемента системы выводится из этой содержательной

основы путем преобразования заданного типа связей элементов и построения новой связи (переход от структуры к структуре).

Многолетние экспериментальные исследования закономерностей формирования учебной деятельности показывают, что чувственно-предметный анализ объекта является начальным этапом выполнения учебно-познавательного действия. На этом этапе проблема поиска ориентировочной основы осваиваемого действия впервые возникает для самого учащегося [1; 9; 91; 112 и др.].

Не менее важную роль в процессе анализа объекта принадлежит также использованию знако-символических средств – предметных, графических, знаковых схем и моделей. В опоре на эти средства решение учебной задачи разворачивается как процесс моделирования содержательных свойств объекта. Результаты, в частности, свидетельствуют о том, что применение моделей и схем при выделении искомого содержания является качественно новой характеристикой деятельности обучаемых. А переход от предметных преобразований к построению знако-символической модели объекта характеризует предметность и обобщенность учебно-познавательного действия. Предметность и обобщенность являются в данном случае показателями того, что содержание объекта для самого учащегося не только представлено в предметной форме, но и выражено в форме понятия, а соответствующий понятию способ действия является обобщенным [127].

При переходе от чувственной, материально-предметной формы преобразования объекта к построению его модели и последующему использованию этой модели в решении конкретно-практических задач осуществляется переход от действия к мысли, специфической для учебно-познавательного действия. Как справедливо отмечает В.В. Давыдов, «...в этих двусторонних связях предметно-познавательных действий и “движений” чистых понятий как действий со знаками-символами состоит единство чувственного и рационального в теоретическом познании действительности, направленном на изучение содержательных ее сторон и свойств» [43].

### **2.1.3. Коллективно-распределенная учебная среда как деятельностьная технология постановки и решения учебных задач и форма освоения обучаемыми обобщенных способов действия**

Как уже отмечалось, специфической потребностью и мотивом учебной деятельности человека являются творческое (теоретическое) отношение к действительности и соответствующие ему способы ориентации. Такое отношение формируется на основе решения учебных задач. Решая учебные задачи, человек овладевает обобщенными способами решения определенных классов конкретно-практических задач.

Содержательное обобщение предполагает анализ условий происхождения некоторой системы объектов. Такой анализ обнаруживает генетически исходное отношение (связь), лежащее в основе конкретных и частных проявлений данной системы. Именно решение особой учебной задачи определяется закономерностями овладения человеком обобщенными способами действия. Вместо термина «обобщенный способ действия» нередко употребляют в том же смысле термин «общий способ действия» или «всеобщий способ действия». Как правило, эти термины обозначают предмет и основной результат решения учебной задачи. В том случае, если человек ориентируется на частные характеристики объекта или ситуации, говорят, что имеет место процесс решения конкретно-практической задачи. Имеется немало работ, где рассматриваемые процессы решения учебной и конкретно-практической задачи не дифференцируются. Но без этого остается не ясным, в чем состоят закономерности, которые характеризуют освоение обобщенных способов действия. В то же время, без интересующей нас дифференциации создается путаница при обосновании условий постановки и механизмов решения собственно учебной задачи. При определении учебной задачи важно учитывать, ориентируется ли решающий на выделение особенностей обобщенного способа действия и каким образом соответствующая ориентация осуществляется [37; 96; 97 и др.].

Наиболее точное различие учебной и конкретно-практической задачи принадлежит Л.В. Берцфаи [8]. Согласно введенному ею определению, учебная задача имеет место там, где способы действия являются прямым объектом усвоения, а обнаружение и анализ существенных условий действия выступают как основная и главная цель решения, причем последующее выполнение конкретных действий происходит в плане этой ранее выделенной общей ориентировочной основы. При решении конкретно-практической задачи овладение ориентировочной основой не является прямой целью выполняемого действия. Она используется при решении серии частных и конкретных заданий, а правильное выполнение каждого из них выступает как желаемый конкретный результат. В своих исследованиях автор подчеркивает определенную условность термина «конкретно-практическая» задача, поскольку решение и этого типа задач содержит в себе момент учения. Однако учение протекает здесь иначе, нежели учение путем освоения обобщенных способов действия, и по ряду показателей сходно с усвоением знаний в обычных ситуациях.

Для исследования процессов решения специфически учебной и конкретно-практической задачи Л.В. Берцфаи использовала следующую лабораторную ситуацию. Испытуемому предлагалось провести фигурку через произвольный по форме и установленный на специальном приборе лабиринт. Управление перемещением фигурки задавалось на



пульте прибора. Перемещение осуществлялось в четырех взаимно перпендикулярных направлениях, каждое из которых было связано с одной из четырех кнопок пульта. Каждая кнопка имела свое функциональное значение – «нажим» на кнопку перемещал фигурку вдоль прямой линии в одном из четырех направлений («влево», «вправо», «вверх», «вниз»). Нажимая на кнопки в различной последовательности, можно было перемещать фигурку по лабиринту любой произвольной формы, составленной из взаимно перпендикулярных отрезков прямых.

При всем многообразии задач на перемещение фигурки по лабиринтам произвольной формы можно указать на некоторый принцип, общий для выполнения любого конкретного задания. Он заключается в наличии определенной связи направлений перемещения фигурки и расположения кнопок на пульте прибора. Поиск связи кнопок с направлениями перемещений и служит психологической характеристикой процесса решения задачи как собственно учебной. Нажимая на кнопки в избираемой последовательности и фиксируя связь кнопок и направлений, испытуемые обнаруживали необходимую связь, осваивали тем самым обобщенный способ выполнения конкретных заданий. В случае решения задачи как конкретно-практической испытуемые не выделяли принцип связи между направлениями перемещений и кнопками прибора. Эта связь не выступала здесь предметом целенаправленного действия. В данном случае при перемещении фигурки по лабиринту испытуемые ориентировались на конкретный результат, при котором последовательность кнопок ставилась в соответствие с частными особенностями конфигурации лабиринта. Принцип связи кнопок с направлениями перемещения ими специально не рассматривался.

Из анализа описанной лабораторной ситуации следует, что освоение обобщенного способа действия составляет существенную сторону процесса решения задачи как учебной. Такое освоение требует преобразования заданного образца действия в ориентировочную основу, общую для выполнения многообразно конкретных действий. Последнее, как показывает анализ, приводит к изменению самого субъекта, заключающемуся в его самоизменении – в изменении ранее имеющихся у него способов организации и регуляции собственного действия и приобретения новых способов ориентации в системе окружающих его ситуаций [147].

Таким образом, определение КРУС как основы организации учебной деятельности требует также рассмотрения того, в какой мере такая форма деятельности обеспечивает освоение обобщенных способов решения некоторого класса задач. Для этого нужны специально разработанные методологические положения, понятия и методики, применимые в исследовании взаимодействий обучающего и обучаемых, а также самих обучаемых, адекватных предметно-содержательной структуре подлежащих освоению образцов действия. Разработка соответствующих

методологических положений, понятий и экспериментальных методик выступает на сегодняшний день как фундаментальная научная проблема общей психологии, теории учебной деятельности, а ее решение включает решение по крайней мере следующих основных задач:

- обоснование гипотезы о совместной, коллективно-распределенной форме организации учебной деятельности как генетически исходной форме освоения обобщенных способов действия;
- разработку теоретической модели организации КРУС, определяющей психологические условия возникновения учебно-познавательных действий;
- разработку адекватного метода исследования основных типов организации КРУС и соответствующих методических приемов и методик;
- проведение экспериментального исследования психологических закономерностей и механизмов организации основных типов КРУС, раскрытие влияния способов взаимодействия участников КРУС на развитие коммуникативно-рефлексивных процессов обучаемых.

Решение названных исследовательских задач определяет путь психологических исследований и разработок КРУС как исходной формы организации учебной деятельности, обоснования условий ее эффективного функционирования и оценки влияния на развитие способностей детей.

#### **2.1.4. Модель организации учебных взаимодействий, эффективных для развития процессов коммуникации и рефлексии**

В русле обсуждаемого подхода проблема организации совместной учебной деятельности должна быть поставлена как проблема формирования у учащихся обратимых связей между предметными действиями с соответствующими моделями (действиями с самими действиями). Последнее означает, что поиск и моделирование таких связей должны стать предметом особой работы самих учащихся. Лишь в этом случае можно понять, каким образом содержание объекта превращается в обобщенный способ решения некоторого класса конкретно-практических задач. Нельзя сводить этот процесс только к организации предметных действий учащихся или же к формированию умений применять различного рода схемы и модели. Это наверняка приведет к формализации действий, к невозможности самостоятельно строить новые действия и решать необходимые задачи.

Поэтому, рассматривая КРУС как форму конструктивно-содержательного анализа объекта, следует определять такую среду как деятельностную технологию распределения предметного содержания объектов и необходимое условие освоения соответствующих обобщенных образцов действия. С этой точки зрения, организация совместной деятельности, обеспечивающая происхождение учебно-познавательных процессов и, в конечном итоге, определяющая освоение обобщенных

способов действия, имеет своим предметом связь различных моделей преобразования объекта (схем действия) и дифференциацию этих моделей относительно общего продукта, получаемого в деятельности. В своей исходной форме такая организация возникает в условиях распределения способов действия между участниками деятельности, опирается на предметно-материальный обмен действиями и преобразование соответствующих моделей.

Суть сформулированного нами подхода нетрудно понять, если исходить из того, что соотношение между моделью действия и содержанием объекта изучения первоначально раскрывается через его преобразование и различение соответствующих способов. Такое различение предполагает построение субъектом модели другого действия (действия «другого») и последующее отнесение характеристик этой модели к модели собственного действия. Поэтому роль совместного действия в происхождении учебно-познавательных процессов заключается в том, что на основе его организации может быть обеспечено включение различных моделей в выполнение общей деятельности и их последующее преобразование, адекватное содержательному анализу объекта.

С учетом рассмотренных положений, мы можем указать на основные характеристики, наличие которых определяет своеобразие организации коллективной распределенной учебной деятельности. К ним относятся:

- распределение начальных действий и операций, заданное предметными условиями совместной деятельности;
- обмен способами действия, заданный необходимостью включения различных для участников моделей действия в качестве необходимого средства для получения продукта совместной работы;
- взаимопонимание, определяющее для участников характер включения различных моделей действия в общий способ деятельности (путем взаимопонимания устанавливается соответствие собственного действия и его продукта и действия другого участника, включенного в деятельность);
- коммуникация (общение), обеспечивающая реализацию процессов распределения, обмена и взаимопонимания;
- планирование общих способов работы, основанное на предвидении и определении участниками адекватных задаче условий протекания деятельности и построении соответствующих схем (планов работы);
- рефлексия, обеспечивающая преодоление ограничений собственного действия относительно общей схемы деятельности (путем рефлексии определяются возможности собственного действия в совместном действии).

Распределение способов действия и их обмен являются необходимым условием возникновения учебно-познавательных процессов и характеризуют обобщенную модель организации совместной учебной

деятельности, определяющей особенности КРУС. Согласно нашему подходу, именно организация коллективных взаимодействий обучаемых и моделирование этих взаимодействий является основой полноценно действующей и функционирующей КРУС. В такой среде осуществляется связь между чувственно-предметной формой действия и знако-символической его формой, основанной на преобразовании модели [117; 34; 140 и др.]. Указанному требованию отвечает особый социально-генетический метод, позволяющий изучать организацию индивидуальных действий в совместном действии, направленном на совместный поиск, выделение, фиксацию и моделирование некоторого предметного отношения, характеризующего систему. Возможность исследования способов организации совместного действия в предметной ситуации, когда поиск оснований для разделения действий, их включение и координация в общей работе возникают в условиях преобразования объекта, существенно отличает социально-генетический метод от других подходов к изучению совместной деятельности [123].

При разработке метода принципиальным является вопрос о том, какие средства могут стать основой для организации коллективно-распределенной деятельности, а главное, при каких условиях введение этих средств позволит столкнуть участников с необходимостью искать основания для разделения действий и их координации в предметном содержании исследуемого объекта. Для этого были обоснованы и разработаны специальные знаковые модели (схемы) организации деятельности. В них фиксировался: операционный состав индивидуальных действий участников и способ разделения этих действий в зависимости от содержательных свойств предметной ситуации; пространство, в границах которого разворачивается деятельность (схема определяла место каждого участника в предметной ситуации, разделение выполняемых участниками операций и их взаимосвязь). Содержание исследуемого объекта представлено в схемах через систему операций участников и их связь между собой. Наличие связанных операций, соотносимых с изменяющимися свойствами объекта, обеспечивает разделение деятельности и взаимодействие участников в процессе совместного решения задач.

Таким образом, основную особенность описываемых схем составляет двуплановость изображения предметного содержания. С одной стороны, это содержание фиксируется в некоторой предметной структуре, с другой стороны, этому содержанию ставится в соответствие определенный способ организации действия участников, конкретная связь обеспечивающих действий операций. За счет этого решение конкретной задачи строится как процесс перехода от предметного плана деятельности к общей схеме ее организации. Переход от одного плана к другому выступает как основа организации деятельности, а разрушение однозначного соответствия между схемой действия и структурой

свойств исследуемого объекта приводит к ограничению действия соответствующим предметным содержанием. Наличие таких разрывов стилизует участников с необходимостью поиска новых форм организации деятельности, становится основой рефлексивного анализа действия, способствующего перераспределению действий между участниками (обмен действиями), кооперации и координации индивидуальных действий в совместном на основе коллективного моделирования, развернутой коммуникации и планирования общей деятельности. Указанные требования соответствуют определению КРУС как формы конструктивно-содержательного анализа объекта, опирающегося на коммуникацию участников и рефлексию способов выполнения индивидуальных действий в совместном.

### **2.1.5. Требования, предъявляемые к системе задач, обеспечивающей организацию коллективно-распределенной формы учебной деятельности**

Проведенный анализ позволяет заключить, что коллективно-распределенная форма организации учебной деятельности, основанная на построении каждым ее участником модели другого действия и последующим отнесением характеристик этой модели к модели собственного действия, является той исходной формой, в рамках которой связь предметных и операциональных компонентов действия выступает для обучаемых как особая проблема. При этом способность учащихся выполнить предметные преобразования по заданной схеме операций определяет предметность действия, способность выполнить обратимую операцию – обобщенность, а умение перестраивать заданную схему организации совместной работы характеризует системность строящегося действия.

Примером предметной ситуации, отвечающей данным требованиям, может служить задача на взаимодействие полюсов магнитов, составляющих систему связанных элементов [68; 117]. На рис. 4 показаны внешне сходные предметные структуры (конструкции из взаимно действующих кольцевых магнитов), которым соответствуют различные схемы («карты») операций. Различие в схемах объясняется тем, что одно и то же явление («магниты вместе» – притягиваются или «магниты раздельно» – отталкиваются) получается при различной ориентации магнитных полей (напомним, что отталкивание магнитов происходит при взаимодействии одноименных полюсов – «северного» полюса с «северным» и «южного» с «южным»). При разделении операций между двумя участниками таким образом, что один выполняет «переворот нижнего кольца», а другой – «переворот верхнего кольца», возможны, по крайней мере, два способа организации действия, адекватные содержанию задачи.

Если первоначально, используя цветные метки (раскраску магнитов), двум участникам продемонстрировать связь между изменением

свойств предметной структуры и способом получения этих свойств, заданных через схему связанных операций, а затем поставить участников перед необходимостью строить совместное действие в соответствии с любой произвольной предметной структурой, то можно понять, является ли предметное содержание (взаимная ориентация магнитов) для самих детей средством для построения ориентировочной основы действия. И наоборот, предлагая участникам построить некоторую предметную структуру (систему связанных элементов – магнитов), по схеме операций можно выяснить предметную отнесенность выполненного действия, его предметность.

Значениями «В» и «Н» отмечен соответственно «переворот верхнего кольца» или «переворот нижнего кольца» – кольцевого магнита.

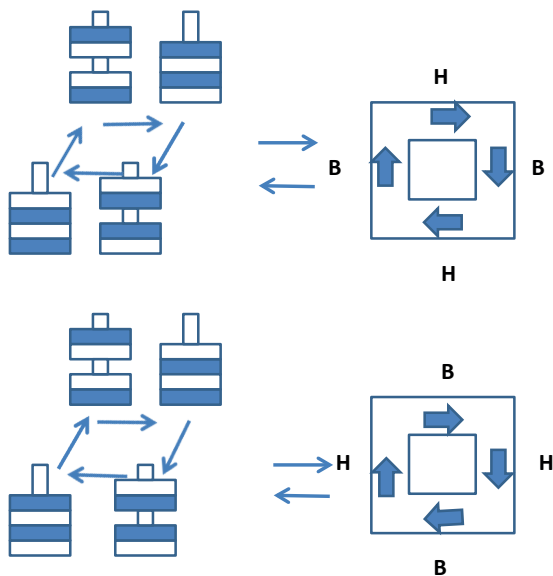


Рис. 4. Изменение схемы действия в зависимости от содержательного свойства предметной структуры

Применение знаковых моделей в качестве средства организации учебной деятельности позволяет обучающему строить учебные ситуации, в условиях которых можно, во-первых, формировать совместные учебные действия обучаемых и разворачивать необходимые способы групповой работы, во-вторых, используя прием декомпозиции предметных и знаковых структур, сталкивать участников с необходимостью анализа предметных оснований самой формы организации совместной деятельности. Последнее обеспечивается наличием двух различных

по своим задачам, но связанных единой целью этапов учебной ситуации. Условно эти этапы обозначены нами как тренировочный и учебный. Задача первого этапа состоит в организации обучающим совместно-распределенного действия участников в группе. Опираясь на использование схемы действия, обучающий организует содержательное общение и сотрудничество участников как процесс преобразования объекта и соответствующих моделей. Задача следующего этапа состоит в рефлексивно-содержательном анализе самой формы строящегося действия. Этот анализ проводится путем изучения совместно выполняемых участниками действий, их предметной направленности, а также путем выделения того значения, которое приобретает для обучаемых введенная обучающим схема (модель) деятельности.

Проведенный анализ позволяет определять требования к разработке системы учебных задач для организации коллективно-распределенной учебной среды содержательной направленности. Согласно результатам, ее основу составляет выполнение участниками следующих совместных учебных действий:

- включение в деятельность различных моделей действия участников;
- предметно-содержательный обмен способами действия и их взаимная координация;
- взаимный контроль и оценка выполняемых индивидуальных действий;
- совместное моделирование задаваемых обучающим образцов (схем) организации совместной деятельности;
- преобразование задаваемых образцов деятельности и совместный поиск новых способов организации совместных действий.

Еще раз подчеркнем, что определение содержания предмета усвоения в учебной ситуации устанавливается путем анализа участниками связи между принципом построения соответствующего класса объектов (обобщенный способ действия) и формой организации совместного действия, соответствующей поиску его (принципа) обобщенной модели. Причем предпосылкой для возникновения новой формы организации является ограничение, накладываемое на индивидуальное действие, строящееся как совместное. Преодоление этого ограничения связано с рефлексивным анализом оснований вновь строящегося действия и требует освоения связей и отношений, характеризующих возникающую общность участников коллективной ситуации. Таким образом, основанная на системе предметных и знаковых моделей организация совместной деятельности представляет собой сложную динамически развивающуюся в пространстве и времени систему, которая, с одной стороны, в качестве своих составляющих включает распределение начальных действий и операций, обмен действиями, а с другой стороны, характеризуется процессами *взаимопонимания, коммуникации,*



*планирования и рефлексии*. В условиях формирования и развития такой системы между ее основными составляющими устанавливаются взаимосвязи и взаимоотношения. Причем в единстве указанных показателей раскрывается своеобразие возникающей учебной общности взрослого и детей, а также самих детей.

## **2.2. Развитие младших школьников в условиях совместной учебной деятельности: результаты экспериментальных исследований**

Положение об исходной форме учебной деятельности как коллективно-распределенной между ее участниками получило развитие в исследованиях В.В. Рубцова, В.С. Агеева, Р.Я. Гузмана, А.Ю. Коростелева, А.Г. Крицкого, А.А. Марголиса, В.А. Львовского, И.В. Ривинной, М.А. Семеновой, И.М. Улановской, на основе которых были изучены способы организации коллективно-распределенной учебной деятельности, определена ее структура, получены данные о ее продуктивном влиянии на развитие когнитивных процессов у детей.

Так, развивая положения теории учебной деятельности, В.В. Рубцов в своих работах показал, что помимо «традиционной» системы учебных действий необходимо выделять особую *систему совместных учебных действий*, связанных с координацией, планированием и организацией взаимодействий учащихся и взрослого, учащихся между собой, преобразованием заданных взрослым способов действия и моделированием новых образцов организации совместной деятельности для достижения общего результата на основе выстраивающихся между субъектами взаимодействия процессов коммуникации, рефлексии и взаимопонимания [119, с. 136].

В исследовании, выполненном на материале методики «Кольцо из предметов» [121, с. 56–58] и направленном на изучение организации совместных действий и их роли в развитии интеллектуальных способностей детей 5–13 лет, специальному анализу были подвергнуты связи между кооперацией детей со взрослым и между собой и уровнем развития операциональных структур, связанных с анализом отношений включения подкласса в класс. В ходе анализа экспериментальных данных удалось описать три типа кооперации. Их особенности состоят в следующем.

1. *Кооперация, основанная на ориентации на один признак элемента структуры*. Характерным для кооперации данного типа является затруднение, которое участники испытывают при организации совместной работы. Такое затруднение возникало вследствие того, что напарники по совместной работе, хоть и выделяли индивидуальные операции в составе совместного действия тем не менее, не видели

специфической связи между ними. В связи с этим при изменении предметных условий действия участникам не удастся со-организовать перераспределение и взаимообмен операциями. Их внимание обращено преимущественно на возможности собственной операции, общая задача как бы разделяется на две (или несколько, если участников больше двух) независимые задачи и решается каждым из «напарников» отдельно. Процесс перестроения кооперативных связей не становится для этих детей предметом специального анализа, такая задача ими не выделяется. Это становится причиной того, что при возникновении новых предметных условий они начинают восприниматься как «непреодолимые» ограничения, что, в свою очередь, приводит к распаду кооперации между участниками совместной деятельности. Существенным для кооперации данного типа является ориентация участников лишь на один признак, по которому и осуществляется систематизация предметов. Такая ориентация затрудняет понимание детьми роли перераспределения операций и обмена ими, и тем самым она препятствует образованию реальных, обусловленных заданием отношений между членами группы.

2. *Кооперация, основанная на ориентации на два признака элемента структуры.* При кооперации данного типа участники преодолевают замкнутость в рамках возможностей индивидуального действия. Если при кооперации первого типа каждый из субъектов совместной деятельности решал самостоятельную задачу независимо от другого, то здесь дети рассматривают уже общую работу (и ее результат) как единое целое, складывающееся из отдельных частей (индивидуальных операций). Участникам удается перейти от параллельного выполнения операций к их взаимозамещению, основанному на понимании каждым ребенком условий и результатов своих индивидуальных операций. При этом, хоть участником и удастся перейти собственно к совместной работе и совместному поиску решения задачи, правильно определяя состав операций, выстраивая их строгую последовательность для достижения общего результата, тем не менее они не выявляют сами связи операций со свойствами изучаемого объекта, т. е. дети каждый раз решают новую для них конкретно-практическую задачу, соотнося конкретный порядок операций с отношениями включения подкласса в класс и не выделяя обобщенного способа действия.
3. *Кооперация, основанная на ориентации на связанную систему признаков.* При образовании кооперации третьего типа также отмечается взаимозамещение и обмен операциями между напарниками, однако здесь возникает замещение иного характера, основанное на процессе организации совместной деятельности. Именно способ организации совместной деятельности становится для этих детей предметом

специального анализа и рефлексии, они начинают замечать, что предписанная им операция может и должна быть заменена на другую, в связи с чем предметная совокупность начинает оцениваться ими с точки зрения способа организации совместного действия. Как и механизм замещения, так и само совместное действие во втором и третьем типе кооперации различаются по своей форме и составу: если в кооперации второго типа совместное действие есть единство индивидуальных операций в их жесткой последовательности, то здесь оно превращается в целое образование, где индивидуальные операции «растворяются» и не мыслятся независимо и отдельно.

В результате анализа каждого из приведенных типов кооперации, специфических особенностей и динамики развития, В.В. Рубцов приходит к выводу, согласно которому перестраивание схем действия, характеризующее высокий уровень развития понятийного мышления ребенка, опирается на механизм его взаимодействия со взрослым и другими детьми. Такое продуктивное взаимодействие, способствующее развитию интеллектуальных способностей ребенка, обеспечивается, в первую очередь, процессами рефлексии и коммуникации, определяемыми и возникающими вслед за необходимостью организации совместного действия при изменении предметных условий действия, требующих понимания значения действий другого участника как условия собственного действия.

В дальнейшем это исследование было продолжено в совместной работе В.В. Рубцова и Ю.В. Громько, посвященной роли взаимопонимания при образовании понятий у детей. Авторы продемонстрировали тот факт, что необходимым условием возникновения взаимопонимания между участниками совместной деятельности является перестройка заданных взрослым способов взаимодействия, достигаемая участниками посредством анализа возможностей кооперации индивидуальных действий и их включения в структуру совместного действия [121, с. 85]. В экспериментальных ситуациях, при которых участники обращались к анализу способов взаимодействия друг с другом с целью определить возможности соотнесения результатов индивидуальной работы и их включения в схему работы напарника, им удавалось выявить принципы, характеризующие содержание предметной задачи. В ситуациях, когда дети ограничивались простым контролем за внешними условиями задачи, процесс совместной работы разрушался и задача участниками не решалась. Отсюда следует, что процесс усвоения понятия учащимися, раскрытие существенных принципов построения изучаемого предмета непосредственно связаны со способом организации и координации взаимодействий детей и взрослого, детей между собой. Именно характер соотнесения индивидуальных действий участников и способ включения (или не включения) действий напарников в общую схему решения задач определял качественные особенности формирующегося понятия.

На основе анализа экспериментальных данных было установлено три типа взаимопонимания между напарниками по совместной деятельности:

- 1) на основе индивидуального понимания участниками закрепленных за ними преобразований;
- 2) на основе понимания последовательности собственных действий и действий другого участника;
- 3) на основе определения способов включения результатов, полученных одним участником, в работу другого.

Как утверждает Ю.В. Громыко, овладение школьником новой системой отношений со взрослым и другими детьми, через которые он осваивает собственно научные понятия (как обобщенные способы действия по раскрытию существенных свойств и закономерностей изучаемого объекта или явления), происходит именно при образовании третьего типа взаимопонимания между субъектами совместной деятельности.

Это положение еще более отчетливо проявляется в исследовании, проведенном Рубцовым В.В. и Коростелевым А.Ю., направленном на изучение групповых действий взрослого совместно с детьми и детьми между собой. Исследователям удалось установить три типа предметной отнесенности совместного действия и соотнести их с выявленными способами организации учебно-познавательного действия. На материале методики «Контур» [см., например: 121, с. 92] авторы продемонстрировали, что если участники ориентируются лишь на внешние признаки объекта действия, то им не удастся согласовывать друг с другом индивидуальные операции и организовывать процесс взаимодействия для достижения общего результата, т. е. собственно совместное действие. Само совместное действие распадалось в данном случае на ряд отдельных индивидуальных операций, самостоятельные контроль и оценка учащимися, совместного действия не происходили, поэтому процесс «совместной» работы мог осуществляться только по заданной изначально взрослым схеме и только под его руководством. Такие группы учащихся если и находили верные решения предложенных задач, то преимущественно методом «проб и ошибок», а в ряде случаев вовсе отказывались от продолжения решения еще на начальных этапах эксперимента.

Когда же участники учитывали результат совершенных напарником операций, «подстраивали» индивидуальные операции под этот результат, то они выделяли не только отдельные внешние признаки, но и начинали ориентироваться на их взаимосвязь. Собственно эта взаимосвязь и открывалась им через установление соответствия между своими операциями и операциями со-участника совместной деятельности. При этом участникам еще не удавалось выявить определенную систему, общую закономерность в соответствии с которой функционирует и построены изучаемый объект или явление. Для них общий результат представлялся каждый раз как конкретная выявляемая последовательность операций,

а изменившееся состояние объекта – отправная точка для нового отсчета этой последовательности.

В тех случаях, когда участники переходили к анализу связей, существующих между их индивидуальными операциями, т. е., по сути пытались выявить исходное основание, принцип, по которому происходит распределение и перераспределение операций между ними, им удавалось обнаружить и определенный принцип систематизации в предметной области действия. Каждое взаимодействие элементов предметной ситуации (магнитов) рассматривалось участниками группы в связи с организацией индивидуальных операций внутри совместного действия, приводящей к заданной взрослым (через специальные схемы) конструкции из элементов – магнитов. Этот способ построения совместного действия принципиальным образом отличается от того, где дети чередуют выполнение своих индивидуальных операций. Проявляется это, в первую очередь, в том, что для участников становится безразлично, кто из них выполняет «первую», а кто «вторую» операцию, – такого разделения для них не существует, поскольку они начинают выделять иную единицу анализа – не результат как таковой, а его зависимость от способа со-организации своих действий с напарником. Последнее, в свою очередь, проявлялось в планировании, контроле и оценке реализуемых способов осуществления совместного действия.

В работе Р.Я. Гузмана, направленной на изучение роли совместной деятельности в решении учебных задач (на материале методики «Круг» [см., например: 113, 35]), участники, управляя движками реостата, в ходе решения задачи должны были совместными усилиями построить на бумажном листе окружность. Однако действия между участниками распределялись таким образом, что один из участников, управляя своим движком, мог проводить только горизонтальные линии, а другой – только вертикальные. Окружность участники могут построить тогда, когда их действия будут специально скоординированы.

В ходе исследования автору удалось выявить три типа моделей организации совместной деятельности.

- Дети, демонстрировавшие *первую модель* организации, не обнаруживали совместного способа решения задач. Их деятельность характеризовалась последовательным совершением операций без попыток их объединения. Распределение и обмен действиями, как и коммуникация между напарниками, полностью отсутствовали, что не позволяло участникам выстраивать ситуацию взаимопонимания друг с другом, планировать и контролировать процесс взаимодействия. При изменении условий действия участникам не удавалось перераспределить индивидуальные операции, вследствие чего возник конфликт, приводивший к распаду совместной деятельности и отказу напарников от продолжения решения.

- Для детей, обнаруживавших *вторую модель* организации характерным было то, что сама задача, ее предполагаемый окончательный результат (в данном случае окружность) выступали в качестве специфического ориентировочного поля, на основе которого происходил процесс распределения общей работы и обмена соответствующими операциями. Каждый из участников выделял как свою часть работы – необходимый вклад в общий результат, так и часть работы напарника. Разворачивающийся процесс коммуникации между участниками позволял им преодолевать трудности, возникавшие в связи изменениями условий действия (специально вводимых взрослым), и после ряда проб продолжать успешное выполнение задания. Тем не менее важной особенностью данной модели организации является ориентация участников на максимально точное воспроизведение заданного образца, что еще не позволяло им выйти за пределы предметной задачи. Именно этим определялись нарушения и неточности, присутствовавшие при решении задач.
- В случае *третьей модели* организации участники выделяли предметную составляющую задания как единство закрепленных за ними индивидуальных операций. Это позволяло участникам преодолевать ситуацию, когда каждое индивидуальное действие воспринималось ими изолированно, в связи с чем они не выделяли свою и чужую долю в конечном продукте взаимодействия.
- Специальным предметом анализа для этих пар детей становилась взаимосвязь совместно выполняемых действий и результата такого способа взаимодействия. Возникновение новой для детей задачи по построению взаимодействия и совместному планированию различных траекторий его организации, опосредующей выполнение основной задачи – построение окружности, позволяло им выявлять и общие закономерности, лежащие в основе выполняемого действия, т. е. обобщенный способ действия, в связи с чем неточности и ошибки при выполнении задания у этих детей отсутствовали.

Полученные данные позволили сформулировать вывод, согласно которому «...форма кооперации действий участников действительно является способом решения учебной задачи: использование моделирования образца результата является средством контроля наличия кооперации действий и условием понимания школьниками необходимости кооперации, а также адекватности используемых ими способов кооперации» [35, с. 136].

В каждом из приведенных исследований специальному анализу были подвергнуты также общение детей со взрослым и между собой, их речевая продукция. Авторы отмечали динамику развития совместного действия: на первоначальных этапах операции между детьми разделялись случайно, однако в дальнейшем происходило распределение

и согласование индивидуальных операций в зависимости от схемы совместного действия. В итоге, от обсуждения операций с конкретными предметами дети переходили к анализу и обсуждению способов построения совместного действия. Помимо этого была отмечена динамика в развитии общения учащихся с экспериментатором. В ходе перехода детей к совместному действию, к анализу взаимосвязи индивидуальных действий они все реже обращались к экспериментатору и пытались вовлечь взрослого непосредственно в работу группы; обращения ко взрослому начинали носить характер демонстрации возможностей совместного действия (например: «по-е-ха-ли», «тор-мо-зим», «раз-ги-ба-ем», «сейчас нак-ло-ни» и т. п.) [121, с. 112].

Авторы описали особый характер интонирования и растягивания слов, возникновение междометий («Ааа...», «р-р-рр» «Вж-и-и-и-к» и т. п.), различные невербальные проявления возникшей совместности (перекрещивания рук, наклоны головы и т. п. [121, с. 112–113]. Эти вербальные и невербальные особенности коммуникации указывали на формирующуюся между участниками общность, в которой организация взаимодействий детей друг с другом выходила на первый план по отношению к решению предметной задачи. При этом в группах, в которых кооперация индивидуальных действий, закрепленных за участниками, так и не формируется также отмечаются специфические речевые продукты, характерные для подобного способа взаимодействий участников: «Подумаешь, а мои зато...», «Я все сделал», «Сам не знаешь», «Я начинаю отсюда, а ты ходи от меня. – Нет, я первый» и т. д. Так, предметом общения участников становится не поиск способа кооперации, а попытка протематизировать «напарнику» свои индивидуальные возможности, попытка «присвоить» действия напарника, тем самым превратив его из «соучастника» в «средство» индивидуального решения задачи. Отсюда возникает соперничество и совместное действие либо не возникает, либо распадается.

Важно также отметить и коммуникативные акты, осуществляемые участниками в «действенной» форме, например когда один из участников останавливается в процессе выполнения индивидуальной операции и продолжает ее лишь после начала осуществления операции его напарником, как бы «в ответ» на его действия, в попытке *предугадать, спланировать* общий предполагаемый результат [см., например: 121, с. 112]. Подобное «слияние» действий напарников указывает на: 1) возникновение неразделимого на индивидуальные операции совместного действия; 2) возникновение общего эмоционально-смыслового поля совместного действия участников, когда каждый из напарников «со-переживает» *момент* взаимопонимания с «единомышленником», т. е. общего понимания предметности в объективной ситуации задачи и возможного действия напарника, направленного на достижение



общей цели. В следующий момент, когда изменится состояние объекта действия, у каждого из учащихся может возникнуть собственное представление о его предметных характеристиках и свойствах, о причинах возникновения тех или иных его состояний, и, следовательно, ситуация взаимопонимания будет разрушена.

Однако выделение способа взаимодействия как специфического предмета анализа или понимание необходимости кооперации индивидуальных действий для достижения общего результата, возникающая по этому поводу коммуникация становятся для детей базой на основе которой выстраивается новая ситуация взаимопонимания (вспомним 3 типа взаимопонимания, выделенные В.В. Рубцовым и Ю.В. Громыко). Следовательно, для возникновения взаимопонимания между субъектами совместной деятельности недостаточно самой ситуации «действия рядом», необходимо «встречное движение» субъектов, выражающих и согласующих свои установки, точки зрения относительно объекта действия, в ходе которого позиции каждого «действующего» лица будут перерабатываться, переосмысляться и приобретать тот вид, который бы не мог возникнуть вне ситуации общения [см., например: 72; 84].

Таким образом, ни взаимопонимание, ни общее эмоционально-смысловое поле не являются феноменами, возникающими «раз и навсегда» в ситуации взаимодействия субъектов совместной деятельности. Напротив, их последовательное возникновение и распад есть необходимое условия существования возможности «опредмечивания» и «распредмечивания» объекта действия. Если бы, раз возникнув, взаимопонимание оставалось «постоянным» и «нерушимым», то это бы означало невозможность открытия новых взаимосвязей индивидуальных действий напарников, развития взаимодействий между ними и, в связи с этим, невозможность раскрытия всей глубины взаимосвязей изучаемого объекта (отделения существенных связей от несущественных). Сущность возникающего между участниками переживания, в действенной форме выражающегося через «слияние» индивидуальных действий в совместное, есть ощущение «Мы» как единство и противоположность «самобытных», но взаимосвязанных «Я». Единство когнитивных и эмоциональных составляющих взаимодействий подчеркивал также Н.Н. Обозов, отмечая, что взаимопознание субъектов взаимодействия сопровождается изменением их эмоциональных состояний [106, с. 87].

В процессе анализа полученных данных было также показано, что в случаях, когда участники группового взаимодействия ориентируются не на образец и его максимально точное воспроизведение, а на взаимосвязь и координацию своих движений, то задание ими выполняется успешнее других участников. Содержание задачи (в данном эксперименте представленное в виде требования построить окружность) становится специфическим «ориентировочным полем», на основе которого

в условиях специального распределения действий и столкновения детей с ограничениями индивидуальных действий возникает необходимость анализа, организации и перестроения способов взаимодействия, изначально заданных взрослым. Возникающие совместные учебно-познавательные действия позволяют участникам моделировать существенные свойства изучаемого объекта через способ построения совместного действия. Решение предметной задачи становится вторичным, производным результатом от решения новой, возникающей в данной ситуации задачи – построения способа взаимодействия.

Данные, полученные на материале приведенных исследований, впоследствии легли в основу работ, направленных на решение проблемы применения компьютерных технологий в образовательном процессе в качестве средства организации совместной учебной деятельности.

А.Г. Крицкий провел специальное исследование условий использования компьютера в качестве средства организации совместной учебной деятельности детей младшего школьного возраста. Опираясь на теоретико-методологический анализ функций компьютера как средства организации взаимодействий учащихся в процессе постановки и решения учебных задач, автор разработал оригинальную игровую методику «Летчик-локатор». Методика обеспечивала:

- 1) пространственно-временное разделение участников, отвечающее задаче моделирования исходного чувственно-предметного действия;
- 2) моделирование игрового контекста ситуации и, соответственно, разделенных условий исходного действия;
- 3) введение новых средств координации действий участников, с помощью которых осваиваются первоначальные понятия, входящие в аппарат формального описания механического движения;
- 4) введение в способ взаимодействий участников ограничений, позволяющих «развернуть» учащихся к исследованию содержания кинематических понятий и оснований их происхождения [70].

Автору удалось продемонстрировать, что игровая ситуация, создаваемая с помощью специально смоделированной компьютерной программы, является как бы исходной точкой развития совместной учебной деятельности детей. Она способна преобразовываться в ситуацию обучения, когда учащиеся сталкиваются с новыми ограничениями в плане осуществления выработанного способа действия: «...освоение общего способа переводит действие в игровой план, а введение новых ограничений вновь выталкивает учащихся из игровой формы взаимодействия в учебно-исследовательскую» [70, с. 52]. Этот вывод показывает значение и роль взрослого в контексте организации и развития совместной учебной деятельности детей, формирования учебно-познавательных форм деятельности: сама игра, даже построенная на «учебном» материале, еще не является залогом того, что дети погружены в освоение

ее содержательного плана. Лишь специально задаваемые ограничения и препятствия, актуализирующие процессы коммуникации напарников, рефлексии и обмена действиями, могут выступать как средства преобразования самого характера деятельности учащихся.

Так, например, А.Г. Крицкий в своем исследовании изучил роль *ограничений в плане общения* на формирование учебно-познавательного действия детей. Такие ограничения строились за счет того, что в ряде экспериментальных групп процесс общения участников опосредствовался компьютером, тогда как в одной группе учащиеся могли непосредственно общаться друг с другом. Сопоставительный анализ двух групп показал, что для данной системы задач способ коммуникации, не опосредствованный компьютером, менее эффективен для становления учебно-познавательного действия. В группе, где общение носило непосредственный характер, участники быстрее находили решение ряда экспериментальных задач, им легче было выстраивать свободный диалог, обмениваться мнениями. Однако их общение было целиком сконцентрировано в рамках компьютерного экрана, смысловой контекст имел ограниченный характер, в связи с чем у детей возникали трудности при изменении предметных условий действия, когда система координат, заданная изначально взрослым, меняла свое расположение относительно экрана. Доступность непосредственного общения, позволявшая участникам легко координировать свои действия, тем не менее оставляла их в плоскости игрового взаимодействия, не позволяла выделять знаковые средства координации индивидуальных операций, обобщающие свойства той модели, с которой эти дети работали. Именно это и приводило к разрушению совместной деятельности тогда, когда участникам необходимо было выявить значимые отношения между системами отсчета (системами координат) у каждого из напарников.

Разделение участников в пространственном отношении, в свою очередь, затрудняло и ограничивало возможности их свободного общения, однако стимулировало потребность в выработке обобщенного способа действия, поиске общих знаковых средств координации взаимодействий. Выработка подобных знаковых средств определяла смену ориентации учащихся с игровой на учебно-познавательную, выражавшейся в переходе от проб, относящихся к поиску свойств предметной ситуации к пробам, связанным с выявлением свойств применяемых в заданиях моделей (система отсчета, ее элементы, их соотношения).

Помимо роли коммуникативных ограничений, А.Г. Крицкий выявил влияние *обмена индивидуальными действиями* на становление учебно-познавательного действия. С этой целью был проведен сравнительный анализ двух экспериментальных групп, в одной из которых происходил обмен действиями между напарниками (тот, кто изначально выступал в качестве «летчика» становился «локатором» и наоборот), в другой – нет.

В результате такого анализа было установлено, что в зависимости от способа организации совместной деятельности учащихся проявляются и различные эффекты в плане построения отношений между напарниками в ходе решения учебных задач. Так, в группах, где обмена действиями не происходило, фиксировалось возникновение непреодолимых конфликтов между участниками, приводивших к распаду совместной деятельности: при столкновении с ограничениями участники начинали «обвинять» друг друга в возникающих неудачах, в их общении преобладали взаимные упреки или высказывания, не относящиеся к ходу решения задач. Помимо этого, обращения ко взрослому также носили «обвинительный» характер, участники указывали на невозможность построения взаимодействий с напарником, взаимное непонимание.

Иная ситуация обнаруживалась в группе, где обмен действиями осуществлялся после каждой решенной задачи. Хотя участники и были склонны в ряде ситуаций предъявлять претензии друг другу в процесс поиска решения, тем не менее в их общении появлялись уточняющие вопросы, направленные на поиск причин совершаемых ошибок, лежащих вне персоны напарника; они пытались обсуждать, планировать и выработать новую тактику взаимодействий с целью преодоления возникающих ограничений. В соответствии с этой целью изменялся и характер обращений детей к взрослому: вместо указания на невозможность сотрудничества участники пытались вовлечь взрослого в процесс организации взаимодействий внутри группы, в совместное обсуждение предполагаемых стратегий решения задач.

Таким образом, проведенный анализ позволил установить, что организация взаимодействий участников с включением в качестве необходимого условия обмен действиями между ними позволяет актуализировать процессы коммуникации, способствующие установлению ситуации взаимопонимания как поиска способов включения собственного действия в структуру совместного действия, исходя из сходных представлений о свойствах изучаемого объекта или явления. В итоге участники получали возможность взглянуть на саму ситуацию решения задач и учебного взаимодействия «глазами напарника», что позволяло им в более мягкой форме преодолевать возникающие первоначально конфликты, а также переходить из игрового в план учебно-познавательного взаимодействия через поиск системы координации индивидуальных действий.

Полученные данные позволили А.Г. Крицкому сделать вывод, согласно которому специально организованный процесс опосредствования компьютером взаимодействия учащихся ориентирует их на поиск оснований и условий происхождения осваиваемого понятий. Помимо этого, автором был поставлен и дополнительный вопрос о роли взаимодействия «учитель–учащиеся» при построении коммуникативно ориентированных учебных сред.

С этой целью был разработан специальный формирующий эксперимент, который состоял во введении в процесс решения ряда экспериментальных задач группового обсуждения между каждой из них. Эти групповые обсуждения были направлены на выработку общей терминологии, определение стратегий взаимодействия различных пар учащихся, выработку наиболее удачного способа координации действий и формы сообщения. Совместное обсуждение помогало учащимся обсудить различные ошибки и затруднения, возникающие по ходу решения задач, рассмотреть возможные способы организации совместной работы исходя из общих целей и задач, сформировать взаимопонимание между всеми детьми, участвующими в эксперименте. Кроме того, с целью активного вовлечения всех учащихся в процесс обсуждения результатов групповой работы было введено еще одно дополнительное условие: «...состав пар участников определялся после... дискуссии и сохранялся только до конца текущего занятия. Работа с новым партнером в каждой новой ситуации требовала от школьников перед началом «игрового» взаимодействия выработки общей для всех стратегии, а также краткой и универсальной формы сообщения, адекватной той ситуации, которая исследовалась в парной работе при завершении предыдущего занятия» [70, с. 86].

В результате проведенного формирующего эксперимента было установлено, что введение дополнительной групповой дискуссии в промежутках между решением учащимися задач на кинематику позволило оучастникам сконцентрироваться на анализе затруднений, возникавших в отношении понимания свойств изучаемого явления, а также в отношении организации взаимодействий с напарниками по совместной работе. В ходе таких дискуссий участники в бесконфликтной обстановке могли анализировать учебную ситуацию, вырабатывать общую систему координации действий и способ обмена сообщениями друг с другом, вырабатывать общую систему знаков для отображения особенностей совместного способа решения задач. Подобная форма организации совместной работы «...активизировала деятельность всех учащихся, способствовала созданию положительной эмоциональной окраски учебной работы и формированию учебно-познавательной мотивации. Организация совместных дискуссий приводила к более быстрой, чем в индивидуально-парной работе, оптимизации взаимодействия учащихся в системе компьютерного моделирования, способствовала осознанному усвоению и использованию начальных кинематических понятий» [70, с. 90].

Итоговым этапом исследования А.Г. Крицкого стало выявление степени влияния обучающей компьютерной методики, построенной на принципах коллективно-распределенной учебной деятельности, на развитие рефлексивного компонента теоретического мышления. С этой целью было проведено специальное исследование, в котором учащимся

до и после проведения коллективных сессий предлагалось решать задачи на относительность движения. Решение таких задач и их последующая классификация по существенным (зависимость скорости движения объекта от выбора системы отсчета) или несущественным (по сюжетному характеру) признакам требовало от участников развитого уровня рефлексивности, поскольку требовалось произвести преобразование, связанное с рассмотрением движения в иной системе отсчета.

Проведенная работа позволила выделить 3 уровня сформированности рефлексивного компонента мышления у учащихся [70].

*Первый уровень* характеризуется способностью к полноценному анализу условий задачи, выделению на его основе существенного отношения и его преобразования.

*Второй уровень* связан с выделением отношения движений, но ограниченной способностью трансформации этого отношения при переходе из одной системы отсчета в другую.

*Третий уровень* определяется ограниченной способностью к анализу кинематических зависимостей.

Было также установлено, что существует прямая зависимость между прохождением учащимися обучающего группового этапа, в ходе которого дети решали задачу на кинематику, организовывая взаимодействия друг с другом в специально заданных условиях, и степенью овладения понятием относительности. Так, учащиеся, прошедшие обучение с использованием средств компьютерной организации деятельности, демонстрировали более высокий уровень развития рефлексии, чем учащиеся, не участвовавшие в групповом обучающем этапе. В результате А.Г. Крицкий делает вывод о том, что «...использование системы компьютерного обучения способствует усвоению шестиклассниками понятий, которые обычно относят на более поздние ступени» [70, с. 98].

Обобщая полученные на разных этапах исследования данные, автор сделал ряд заключений, согласно которым:

- основным психологическим условием использования компьютера в целях организации совместной учебной деятельности являются распределение и обмен действиями между напарниками, опосредствованный компьютером процесс коммуникации. Компьютер есть средство организации коммуникативно-ориентированной образовательной среды, учебных взаимодействий учащихся, в ходе которых становится возможным возникновение и развитие учебно-познавательных действий, раскрытие и усвоение обобщенных способов действий через анализ существенных оснований тех условий, в которых протекает и строится совместная деятельность. Отсюда следует, что не компьютер как таковой должен играть ведущую роль в процессе обучения, но сама модель организации учебной деятельности;

- поиск и освоение ребенком содержания учебной задачи в процессе совместной деятельности основан на процессах коммуникации и рефлексии. Компьютер выполняет при этом функцию объективации (вынесения вовне) этих основных психологических механизмов.

Работу по созданию цифровых образовательных сред в рамках социально-генетического метода проведена также Е.В. Высоцкой. Автором была разработана *учебная компьютерная среда «Плавание тел»*. УКС «Плавание тел» выглядит следующим образом: «...на экране демонстрируется условное изображение плавательных отсеков подводного корабля», позволяющих регулировать плавучесть корабля. При этом используются легкие (безусловно всплывающие) элементы – поплавки и тяжелые (безусловно тонущие) грузы, определенная комбинация числа которых позволяет достичь одного из трех состояний – корабля: всплывает (поднимается на поверхность), тонет (опускается на дно) или же уравнивается в жидкости» [119]. Таким образом, создавались возможность для постановки задач различного содержания и трудности, анализируя которые можно было совместно решить задачу.

Варьируя изменение числовых значений тяжести и объема погружаемых тел, плотности жидкостей, варьируя предметно-логические условия оперирования этими величинами, взрослый получал возможность создавать различные схемы организации совместной деятельности детей, сталкивать их с дополнительными трудностями, преодоление которых стимулировало процессы планирования и оценки эффективности реализуемых моделей взаимодействия (рефлексия). Возможности оперирования участников с цифровой средой и ее объектами (заполнение плавучих тел грузами и водой) для достижения заданной плавучести распределялись так, что решение могло быть обнаружено только при условии координации индивидуальных действий, выполняемых каждым участником совместной деятельности. «Внешняя», задаваемая компьютерной средой необходимость согласования индивидуальных действий партнеров, актуализировавшая процессы взаимозамещения действий, коммуникации и рефлексии, рассматривалась как условие раскрытия закономерностей функционирования самой модели объекта и перехода к его сложным преобразованиям, к формированию понятия о плавучести тела и плотности жидкости как внутренних основ осуществления такой координации.

Результаты проведенных исследований подтвердили вывод, согласно которому именно специально организованная система совместных учебных действий детей со взрослым и детей между собой приводит к возникновению учебно-познавательных процессов, определяет генезис учебно-познавательной деятельности ребенка.



## **Выводы**

Теоретические положения научной школы В.В. Давыдова, развитые в работах, проведенных под руководством В.В. Рубцова, открыли новые возможности в изучении проблем методов, технологий и содержания образования, взаимодействия и сотрудничества субъектов образовательных отношений как исходной основы построения развивающих систем обучения. Полученные в исследованиях данные продемонстрировали существенный потенциал специальной организации учебных взаимодействий учащихся и взрослых, самих учащихся в плане развития познавательных способностей детей и личности в целом.

Специально стоит отметить, что авторам удалось преодолеть установки (прежде всего представленного научной школой Ж. Пиаже и его последователей), согласно которым интеллектуальное развитие детей рассматривается как биологически и внутренне обусловленный процесс, а различные по форме специально организуемые социальные взаимодействия рассматриваются в качестве условия и «заданного» фактора, который может в различной степени оказывать влияние на динамику внутреннего развития индивида. Познавательная задача и совместная деятельность здесь существуют как взаимосвязанные, но параллельные процессы. Несомненно, что работы, относящиеся к данному направлению, дают богатый материал с точки зрения понимания эффективности различных технологий организации совместной работы и их влияния на развитие конкретных знаний, умений и навыков учащихся. Однако базовые теоретико-методологические положения, на которые данные работы опираются, не позволяют подойти к проблеме формирования самой совместности и изучению особенностей формирующегося и развивающегося совместного действия, его роли в развитии познавательной деятельности детей.

Наоборот, исследования, направленные на изучение процесса становления и развития различных форм совместного действия и его роли в развитии различных видов деятельности, выстраиваются по принципу отражения существенных свойств изучаемого объекта в самом характере строящегося совместного действия. При этом изменяется и содержание усваиваемого материала – не конкретно-ситуативные особенности объекта, а обобщенные способы действия с целым классом задач становятся предметом совместного поиска участников. В связи с этим детальный анализ процессов, возникающих и развивающихся между взаимодействующими субъектами в ходе становления и развития совместного действия (обмен действиями и их перераспределение, взаимопонимание, коммуникация, рефлексия), позволяет исследователям выявлять взаимосвязь между особенностями учебных взаимодействий и динамикой индивидуального развития. Анализ качественных особенностей данных процессов позволяет подойти к анализу существенных

основ ориентации участников совместной деятельности в социопредметной ситуации задачи, а следовательно, и выявить динамику становления различных форм детско-взрослых учебных общностей.

Подходя к решению актуальных задач образования, связанных, в частности с развитием коммуникативно-рефлексивных способностей учащихся, представляется необходимым учитывать полученный в рамках научной школы В.В. Давыдова и его последователей опыт решения во многом до сих пор насущных проблем, искать пути и методы включения полученных результатов в организацию системы обучения школьников, влияющей на эффективность развития детей.

## **2.3. Коммуникация и рефлексия как условия организации детско-взрослых общностей**

Как отмечалось, исследование коммуникации и рефлексии как условия организации продуктивных учебных взаимодействий детей 6–10 лет основано на центральном методологическом принципе культурно-исторической психологии о коллективной деятельности как исходной форме развития сознания человека, его способностей и личности. При таком подходе первоначально внешняя коллективная деятельность выступает как своеобразная «Сцена» для актуализации психических процессов, а «Школа» как институт обучения и воспитания представляет собой культурно организованное пространство развивающихся общностей и деятельностей взрослого и детей (самих детей). В зависимости от того, как строятся и развиваются эти общности и деятельности, зависит успех и результат обучения: складываются образовательные траектории для конкретного ребенка, сохраняются и развиваются его способности [см., например: 118].

### **2.3.1. Методика исследования**

В проведенном нами исследовании применялась экспериментальная методика «Весы», разработанная В.В. Рубцовым и Л. Мартин [см., например: [66; 121; 160]. Была сконструирована специальная металлическая платформа, которая устанавливалась на штатив. Сверху на платформу наносилось 3 деления, находящихся на одинаковом расстоянии друг от друга. Центр круга является центром равновесия весов (рис. 5). В качестве грузов использовалось 8 одинаковых ферритовых магнитов размером 20x17 мм.

Методика включала проведение пяти последовательных экспериментальных серий.

1. Претест. Учащимся в индивидуальном порядке предъявлялись задачи на уравнивание, верное или не верное решение которых требует учета отношения пары моментов сил (рис. 6). На данном этапе

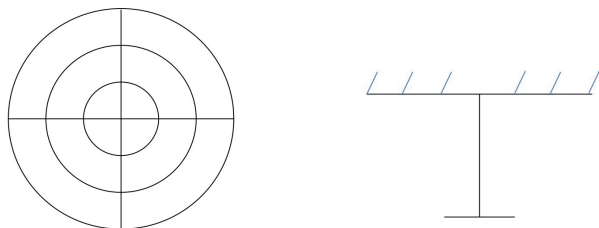


Рис. 5. Экспериментальная установка «Весы»: слева – экспериментальная шкала, использовавшаяся в ходе первого и второго индивидуального этапов, а также в первом и втором кооперативных этапах (вид сверху); справа – экспериментальная установка в собранном виде (вид спереди)

экспериментатор самостоятельно устанавливает грузы-магниты в необходимом количестве на заранее определенные шкалы. Предъявлялось следующее задание: «Найдите способ (или несколько способов) установить магниты так, чтобы весы стояли ровно. При этом экспериментатор своей рукой придерживал металлический круг таким образом, чтобы он не наклонялся ни в одну, ни в другую сторону. Это было необходимо для того, чтобы дети не могли заранее наблюдать верного решения.

№	Схема задачи
1	-----2----- -----▲----- -----2-----
2	1----- ----- -----▲----- ----- -----3
3	-----1----- -----▲----- -----1----- -----
4	----- -----3----- -----▲----- -----1-----
5	1----- ----- -----▲-----2----- -----
6	----- -----3----- -----▲----- ----- -----1
7	2----- ----- -----▲----- -----2-----
8	----- -----2----- -----▲----- ----- -----1
9	----- -----2----- -----▲----- -----1-----
10	-----3----- ----- -----▲----- -----3-----
11	-----3----- ----- -----▲----- ----- -----1
12	2----- ----- -----▲----- ----- -----1

Рис. 6. Задачи претеста и первого кооперативного этапа методики «Весы»

По результатам ответов на задачи индивидуальной серии учащиеся распределялись на группы в соответствии с их ориентацией на значимые факторы равновесия (и их отношение).

Всего было выделено 5 групп по аналогии с исследованием В.В. Рубцова и Л. Мартин [121, с. 101–102]:

- 1) участники, ориентировавшиеся исключительно на вес груза;
- 2) участники, ориентировавшиеся как на все, так и на расстояние груза до центра установки, но не выделявшие взаимосвязь этих факторов;
- 3) участники, ориентировавшиеся исключительно на расстояние груза до центра установки;
- 4) участники, ориентировавшиеся на оба фактора и правильно понимавшие их роль для решения задачи, но не выделявшие общего правила решения;
- 5) участники, выделявшие общий способ действия, или закон функционирования весов, как исходное отношение между фактором веса и расстояния.

Тип ориентации к которому был отнесен каждый участник эксперимента определял его уровень понимания мультипликативных отношений.

2. Первый кооперативный этап. Участники работали в парах типа «ученик–ученик». За каждым участником взрослый закреплял определенное действие: один из детей мог добавлять и убавлять количество магнитов на своей половине установки, другой мог передвигать магниты вдоль специально обозначенной оси. Благодаря такому распределению действий создавалась ситуация, при которой все возможные решения задач не могли быть найдены одним участником самостоятельно без привлечения напарника к процессу решения, чем обеспечивалась необходимость в координации и кооперации индивидуальных действий.

Задачи, решавшиеся участниками в первой кооперативной серии, совпадали с задачами претестовой серии.

3. Первый индивидуальный этап. После первой кооперативной серии участникам предлагалось решить 7 задач на равновесие в индивидуальном порядке (рис. 7).

№	Схема задачи
1	-----1----- -----▲-----1----- -----
2	----- -----3----- -----▲----- ----- -----1
3	2----- ----- -----▲----- -----2-----
4	----- -----2----- -----▲----- ----- -----1
5	-----3----- -----▲----- -----3-----
6	-----3----- -----▲----- ----- -----1
7	-----2----- -----▲----- ----- -----1

Рис. 7. Задачи первого индивидуального этапа методики «Весы»

Данная серия была введена для контроля за возможными изменениями, которые происходили или не происходили у учащихся в области

понимания мультипликативных отношений в связи раскрытием или не раскрытием ими коммуникативного смысла задачи.

4. Второй кооперативный этап. Последовательно решая 5 задач (рис. 8), учащиеся работали в прежних парах, но на одной половине установки. На обратной стороне работал экспериментатор, который также мог изменять количество грузов и передвигать их по шкалам вдоль своей половины. Правило распределения действий между участниками сохранялось, однако теперь тот участник, который на первом кооперативном этапе отвечал за изменение количества грузов, мог изменять их расстояние до центра тяжести, а тот, кто отвечал за расстояние, мог уменьшать или увеличивать количество.

№	Схема задачи
1	1----- ----- -----▲----- ----- -----3
2	----- -----3-----▲----- -----1-----
3	1----- ----- -----▲-----2----- -----
4	2----- ----- -----▲----- -----2-----
5	----- -----2-----▲----- -----1-----

Рис. 8. Задачи второго кооперативного этапа методики «Весы»

Второй кооперативный этап позволил выявить устойчивость сформировавшегося на первом кооперативном этапе способа взаимодействия учащихся и роль взрослого в процессе формирования взаимодействий учащихся.

5. Посттест. На этапе посттеста участникам предлагалось решать задачи в индивидуальном порядке (рис. 9) на расширенной шкале с четырьмя делениями. Данная серия проводилась с целью определения степени усвоения учащимися правила действия моментов силы и умения применять общий способ решения задач данного класса.

№	Схема задачи
1	-----4----- ----- -----▲----- -----4----- -----
2	----- -----3----- -----▲----- -----1----- -----
3	----- -----2----- -----▲----- ----- -----2-----
4	----- -----3----- -----▲----- ----- -----1-----
5	-----1----- ----- -----▲----- -----2----- -----
6	----- ----- -----4-----▲----- ----- -----1-----
7	-----1----- ----- -----▲----- -----2----- -----

Рис. 9. Задачи посттеста методики «Весы»

### 2.3.2. Анализ экспериментальных данных

В ходе первого индивидуального этапа были получены данные относительно распределения участников по типам ориентации на значимые факторы установления равновесия (таб. 3).

Таблица 3

#### Распределение учащихся по типам ориентации на значимые факторы равновесия

Типы ориентации	Частота	Проценты %
1-й тип ориентации	8	19
2-й тип ориентации	15	15,7
3-й тип ориентации	5	11,9
4-й тип ориентации	11	26,2
5-й тип ориентации	3	7,1
Всего	42	100

Полученные данные указывают, что многие участники (15,7 %) ориентируются при решении задач на оба значимых фактора равновесия, однако не понимают взаимосвязи между ними, т. е. одновременно участник учитывает влияние только одного фактора.

Следующей по численности подгруппой стали учащиеся, ориентированные на оба значимых фактора равновесия и правильно устанавливавшие связь между ними (26,2 %). Однако учащиеся этой подгруппы еще не формулировали ни правила сложения сил, ни правило умножения, в связи с чем задачи ими решались не всегда верно и в ответах они часто упускали один из факторов.

Исходя из представленных данных, почти половина участников эксперимента (46,6 %) ориентировались при решении задач первой индивидуальной серии либо на один значимый фактор равновесия: вес (19 %) и расстояние до центра тяжести (11,9 %), либо на оба фактора, но не устанавливая между ними взаимосвязи (15,7 %).

Также стоит отметить, что 3 участника (7,1 %) уже в первой задаче демонстрировали ориентацию пятого типа, т. е. эти дети с самого начала пытались найти общий способ решения предлагаемых задач, осуществляя поиск существенных отношений между значимыми факторами равновесия. Примечательно, что эти участники специально указывали на содержательное значение шкал, нанесенных на поверхность экспериментальной установки, отмечая, что передвижение грузов по этим шкалам либо прибавляет, либо отнимает воображаемый груз. Они выделяли либо правило сложения моментов сил, либо правило умножения. Таким образом, в процессе решения предлагаемых задач дети осуществляли умственные действия с воображаемой моделью, подчиняющейся определенной системе отношений выделяемых ими признаков. Для них

характерны такие ответы: «В сторону 1 магнетика. Он от центра дальше. Когда на краю, он становится на 3 тяжелее, а здесь остается 3», «Где с краю будет больше, потому что здесь... так 3 умножить на 2... будет 6, а здесь будет только 4», «Наклонится к 3, потому что здесь 2 как бы, а здесь, где 1 грузик, как бы 0... Потому что этот на самом краю... чем дальше, +1, если на 1 шкалу поставить 1, он и есть 1, если на 2 кружок, то как бы 2, если на 3, как бы 3» и т. п. Из предложенных высказываний видно, что учащиеся, демонстрировавшие пятый тип ориентации, преодолевали «предметную» (в плане «вещную») замкнутость ситуации и оперировали моделью объекта в его предметных (в плане существенных свойств) отношениях.

На основании результатов первого индивидуального этапа была сформирована 21 экспериментальная пара учащихся. Критерием разделения участников на пары был тип их ориентации на значимые факторы установления равновесия. Помимо этого, мы предполагали, что между участниками эксперимента существует разрыв, связанный с особенностями их индивидуального развития. Учитывая это обстоятельство, пары формировались таким образом, что в каждой паре был 1 ученик с ООП и 1 нормативно развивающийся ученик. Таким образом, исходя из значимых для нашего исследования параметров, было составлено 13 типов экспериментальных пар, в которых учащиеся решали задачи первого кооперативного этапа.

### **2.3.3. Способы взаимодействия учащихся в процессе решения задач первого кооперативного этапа**

Полученные в ходе анализа протоколов первого кооперативного этапа данные позволили нам выделить и описать четыре типа детско-взрослых общностей, специфическими показателями которых являются качественно своеобразные процессы коммуникации, обмена действиями, рефлексии и взаимопонимания, а также социо-предметная ориентация субъектов взаимодействия. Опишем каждый тип детско-взрослой общности подробнее.

#### **1. До-кооперативный тип общности.**

Характеризуется либо отсутствием целенаправленной коммуникации напарников друг с другом, либо общением, не затрагивающим содержания решаемой задачи. Высказывания участников адресуются либо экспериментатору, описывая возможности индивидуального действия или предположения по поводу вариантов решения задачи, либо носят характер высказываний «для себя», являясь проявлением эгоцентрической речи, например: «Да, я думаю, что есть [способы. –  $A/B$ ], но не могу решить...», «Да, я могу придумать», «У меня есть», «Надо третий добавлять». Помимо этого, высказывания участников могут носить чисто описательный характер или выражать отношение участников к



результатам и процессу деятельности, например: «Упс...нет, кажется...», «Это кошмар!», «...У меня как-то вообще».

Специальная *коммуникативная задача*, опосредующая процесс решения «предметной» задачи, здесь для участников еще не возникает. Однако стоит отметить значение появляющейся эгоцентрической речи в связи с тем, что она свидетельствует, согласно Л.С. Выготскому, об осознании ребенком затруднения при решении задачи и возникновении процессов, связанных с поиском путей преодоления данных затруднений. Следовательно, высказывания «для себя», которые демонстрируют участники являются ничем иным, как *проявляющимся во вне процесса рефлексии, т. е. процессом анализа возможностей собственного действия относительно действия Другого при изменяющихся условиях задачи*. Рефлексия участников на данном этапе развития совместного действия направлена преимущественно на соотнесение индивидуальных способов действия с результатами этих действий. с Анализ действий напарника и их результата, а также анализ возможностей соотнесения результатов собственного действия и действия напарника еще не возникает как специальная задача и предмет рефлексии.

В связи с этим, до-кооперативный тип общности можно охарактеризовать как своеобразный «переходный этап», необходимую основу формирующегося взаимодействия между учащимися, в рамках которого каждый из субъектов разворачивающейся ситуации сталкивается с индивидуальными ограничениями и необходимостью поиска способов их преодоления. Так, следует отметить, что из 21 пары участников эксперимента 9 пар демонстрировали данный способ взаимодействия на протяжении различного периода времени: 3 пары – только в первой задаче, 2 пары – в первой и второй задаче, 2 пары – с первой по третью задачи, 1 пара – с первой по четвертую задачи, 1 пара – с первой по шестую задачи.

Лишь в двух парах мы отмечали функционирование до-кооперативного типа общности на протяжении всего первого кооперативного этапа.

В до-кооперативном типе общности между напарниками отсутствует обмен действиями, участники совершают независимые друг от друга действия, пытаясь решить задачу собственными силами, без ориентации на результат действий напарника. Данную особенность «взаимодействия» участников можно связать с тем, что между ними еще не разворачивается процесс *коммуникации* (как вербальной, так и невербальной), который мог бы выступить как *средство организации взаимодействия* напарников. Учащиеся ориентируются, в первую очередь, на непосредственный объективный результат индивидуальных действий. При этом последовательность выполняемых участниками индивидуальных действий ставится ими в соответствие с частными особенностями весов, т. е. с определенным пространственным положением экспериментальной установки без учета действий напарника.

Исходя из таких особенностей социо-предметной ориентации и обмена действиями, мы можем утверждать, что на этапе до-кооперативной общности участники еще решают *конкретно-практические задачи*, тогда как учебная задача, направленная на выявление и анализ существенных условий действия (в данном случае связанных с отношением между индивидуальными действиями и их общим результатом), поиск общего способа действия, для участников не возникает и ими не ставится.

Участники не стремятся согласовывать друг с другом индивидуальное понимание предмета деятельности, прогнозировать возможные действия напарника относительно собственных действий и их продукта, оценивать цели и мотивы действий напарника. В связи с этим *взаимопонимание, как процесс поиска способов организации совместной деятельности исходя из общего представления о предметных свойствах объекта действия*, между учащимися не возникает.

## **2. Кооперативный тип общности (организационный).**

При данном способе взаимодействия участников возникавшая коммуникация носила «указательный» характер, однако выражала не «приказ» или «ультимативное требование» к напарнику, а просьбу или совет совершить то или иное действие, например: «Давай два...», «А поставь еще один», «Давай попробуем сюда поставить» и т. п. Оба участника активно использовали невербальные средства коммуникации: указательные жесты, имитацию действий, «действия-ожидания», кивки головой и т. п. Общение приобретало регулируемую процесс взаимодействия функцию, что проявлялось в ситуациях отвлечения одного из участников от процесса решения задач и его возвращения в ситуацию совместного поиска решения при обращении к нему напарника. Возникал и развивался процесс рефлексии, основанный на внимательном наблюдении участников не только за результатами их собственных действий, но и за результатами действий напарника. Участники пытались установить соответствие между индивидуальными действиями каждого из них и их объективным результатом при заданном положении грузов. Ориентация участников на анализ возможностей друг друга в отношении решения задач проявлялась в характере обмена действиями – в последовательно совершаемых действиях с оценкой результата каждого из них. Это ярко отличало возникающую кооперацию от индивидуальной активности в до-кооперативном типе общности, когда каждый из участников совершал действия, не дожидаясь ответного хода напарника и не учитывал его результат. Помимо этого, отмечался постепенный переход участников от анализа результата каждого индивидуального действия к ориентации на совместное действие, основанное на понимании общего результата как способа кооперации индивидуальных действий.

Изменялось и структурное соотношение элементов выполняемой участниками деятельности. Так, индивидуальные действия участников,

которые ранее, на до-кооперативном этапе, были направлены непосредственно на решение поставленной задачи, здесь приобретали характер операций, образующих более «крупную» единицу – совместное действие. Именно совместное действие, как определенный способ кооперации индивидуальных действий, являлся для участников способом решения задач, тогда как передвижение магнитов по установке и изменение их количества становились операциями, выполняемыми исходя из сложившихся в объективной ситуации условий. Развивающиеся *процессы рефлексии и коммуникации становились основой для возникающего между напарниками процесса взаимопонимания*. В процессе наблюдения за результатами индивидуальных операций и их кооперации, а также непосредственного общения (осуществлявшегося в различных формах) выявлялись и разделялись замыслы и намерения участников в отношении решения задачи. Особенно ярко возникающее взаимопонимание проявлялось через так называемые «вау-эффекты», когда один из участников, в ответ на действие или обращение напарника говорил: «Ааа... я понял, как ты хочешь...» или «Точно, я тоже думаю, что так будет ровно».

Тем не менее, важно отметить, что общение участников, хоть и приобретало регулируемую и организующую процесс взаимодействия функцию, тем не менее не затрагивало содержания задачи и оставалось «беспредметным», т. е. не направленным на выявление значимых отношений, лежащих в основе осваиваемого понятия. «Направляя» действия напарника, участники ориентировались, в первую очередь, на индивидуальное понимание предметных свойств объекта действия.

Кооперативный тип общности оказывался неустойчивым и часто в ходе решения задач распадался на индивидуальную активность участников. Эта особенность взаимодействия может объясняться тем, что между напарниками еще не возникало общего понимания предмета действия как совокупности значимых свойств объекта. Общий результат, основанный на последовательном соединении индивидуальных операций, представлялся участникам как сложение индивидуальных действий, как «результат моего действия + результат действия напарника». Именно с этим можно связать возникновение решения задач участниками на основе правила сложения сил.

### **3. Мета-кооперативный тип общности (рефлексивно-аналитический).**

Данный тип общности характеризовался изменением предмета задачи, решаемой напарниками по совместной деятельности. В данном случае таким предметом становился способ взаимодействия и организации совместной деятельности. Новая задача по поиску способов организации совместной деятельности и проектированию различных способов взаимодействия для обнаружения общего решения *опосредовала* решение задачи по установлению равновесия на экспериментальной

установке. Теперь объективное поле задачи в виде экспериментальной установки и ее изменяющегося состояния становилось для участников полем организации их совместной деятельности, а распределение действий, установленное взрослым, – знаком определенным образом организованной действительности. Такие особенности переориентации участников с анализа результатов индивидуального действия или с простой кооперации на выявление существенных отношений между индивидуальными действиями и через них факторами равновесия проявлялось и в разворачивавшейся коммуникации и обмене действиями между напарниками. Так, общение приобретало характер *обсуждения* участниками индивидуального понимания предметных свойств изучаемого объекта, способов координации и взаимосвязи индивидуальных действий, способов взаимодействий, посредством чего становилось возможным формирование устойчивого взаимопонимания. Специфические особенности коммуникации, проявлявшиеся как в фонематическом строе речи (интонирование, растягивание слов и фраз), так и в ее содержании (особое место занимало обсуждение и прогнозирование возможных результатов совместного действия), свидетельствовали о возникновении «общего смыслового поля» – новой формы совместного действия, в рамках которого участники исходили из общих «предметных значений» и возможных «сценариев» совместного поиска решения задачи. Индивидуальные действия участников переставали существовать как изолированные и независимые друг от друга, благодаря чему становились возможными устойчивый характер и взаимообмен действиями и возникновение совместного действия, в котором перемещение груза и изменение его веса путем добавления или убавления количества магнитов становились составляющими его промежуточными операциями. Когда один из участников начинал выполнение своего действия, его напарник как бы «приноравливался» к нему, выполняя свое действие не последовательно, как в кооперативной общности, а параллельно с напарником. В подобном «слиянии» действий напарников раскрывался момент возникновения и функционирования взаимопонимания, как общего понимания предметности в объективной ситуации задачи и возможного действия напарника, направленного на достижение общей цели. Между детьми возникали отношения со-участия и взаимосодействия, позволяющие воспринимать напарника как равного партнера по совместной деятельности.

Анализируя различные способы взаимодействия друг с другом и выстраивая траекторию движения в рамках поставленной задачи относительно возможностей друг друга, дети, тем самым воспроизводили и моделировали содержание существенных предметных отношений, т. е., по сути, опредмечивали объект действия. Именно в этом процессе раскрывался переход участников к решению собственно учебной задачи,

позволяющей выделить обобщенный способ действия с целым пластом конкретно-практических задач на равновесие.

Сама объективная ситуация задачи, существовавшая как изменяющееся положение весов, становилась для напарников знаком, указывающим на эффективность реализуемого ими способа взаимодействия друг с другом и на необходимость оценки и дополнения анализа способа координации индивидуальных действий. Реализуемые способы взаимодействия и выявляемые отношения и взаимосвязи между индивидуальными действиями, в свою очередь, становились знаком принципов организации объективного поля задачи и существенных отношений, определяющих предметные свойства объекта действия.

#### ***4. Псевдо-кооперативный тип общности.***

Представлял собой один из вариантов развития взаимодействий, при котором один или оба участника, сталкиваясь с ограничениями возможностей индивидуального действия в отношении решения задач, пытались преодолеть данные ограничения через манипулирование действиями своего напарника, самостоятельно осуществляя действия, закрепленные за напарником.

Специфической особенностью коммуникации участников при данном способе взаимодействия являлось преобладание «указательных высказываний», носящих явно «повелительный», императивный характер и направленный на достижение контроля за поведением напарника, принуждение его к определенным действиям: «Вот сюда, вот сюда поставь», «В круг сделай...», «Я сказал сюда, ты чего?!», «Делай как я говорю!» и т. п. Когда указания «участника-манипулятора» не выполнялись его напарником, у него возникали яркие негативные эмоциональные реакции: раздражение, злость, обида. Участники могли отказываться от дальнейшего взаимодействия в связи с возникновением конфликтной ситуации, когда роль «участника-манипулятора» принимали на себя оба напарника одновременно. Общение участников в данном случае не было связано с совместным поиском решения учебных задач.

Обмен действиями как процесс перестроения изначально заданного способа действия с целью получения совокупного результата не возникал. Однако сам факт того, что некоторые участники начинали выполнять действия, закрепленные за их напарниками, указывал на то, что возникающая рефлексия позволяла участникам (или одному участнику) выделять возможности действия другого в отношении решения предлагаемых задач и через анализ и опробование этих возможностей выделять значение двух факторов равновесия. Тем не менее, в связи с тем, что участники не пытались согласовывать друг с другом индивидуальное понимание предметных свойств объекта действия и оценивать цели и мотивы действий напарника, специальная коммуникативная задача ими не выделялась и, как следствие, взаимопонимания между ними не возникало.

Участники оставались «замкнутыми» в «предметном», т. е. объективном поле задачи, соотнося конкретное положение грузов на установке с конкретным пространственным положением весов. Отсюда следует, что участники сохраняли ориентацию исключительно на индивидуальное действие, не выделяя анализ способов взаимодействия друг с другом как специальную задачу, через которую раскрываются существенные предметные свойства и отношения изучаемого объекта.

Исходя из анализа количества найденных каждой парой участников решений задач, мы установили, что возникающие между участниками способы взаимодействия не одинаковы с точки зрения их эффективности для решения задач. В парах, где напарники ориентировались либо на кооперацию индивидуальных действий (кооперативный тип общности), либо на способ взаимодействия друг с другом (мета-кооперативный тип общности), им удавалось находить больше вариантов решения предлагаемых задач, чем учащимся, ориентировавшимся исключительно на возможности индивидуального действия, не включавшимся в коммуникацию или использовавшим ее как средство манипулирования действием другого.

#### **2.3.4. Влияние способов взаимодействия участников на развитие их интеллектуальных способностей (на примере усвоения понятия мультипликативных отношений)**

После первого кооперативного этапа учащиеся решали задачи второго индивидуального этапа. Полученные данные показывают, что количество участников, демонстрирующих на втором индивидуальном этапе ориентацию исключительно на один из значимых факторов равновесия (23,8 %) либо на два фактора без установления связи между ними (9,5 %), резко снижается относительно первого индивидуального этапа: 30,9 % и 15,7 % соответственно. При этом увеличилось количество участников, демонстрирующих ориентацию на взаимосвязь факторов без формулирования правила равенства моментов действующих сил (47,6 %). Четыре участника, ранее демонстрировавших 4-й тип ориентации, смогли сформулировать правило сложения, согласно которому одно деление на установке приравнивается к одному грузу.

Эти данные указывают, что решение задач на установление равновесия в условиях специально организованных взаимодействий, построенных по принципам совместно-распределенной деятельности, способствует развитию понимания учащимися мультипликативных отношений, а также на эффективность самой формы организации совместной деятельности учащихся. Однако помимо указания на эффективность совместно-распределенной формы организации деятельности учащихся при усвоении того или иного материала (что уже было показано в работах отечественных ученых) необходимо опреде-

лить эффективность различных способов взаимодействия, возникающих между участниками.

Так, в двух парах, демонстрировавших на протяжении первого кооперативного этапа до-кооперативный тип общности, лишь у одного участника изменился тип ориентации на значимые факторы установления равновесия.

В паре Паши А. (2-й тип ориентации, учащийся с ООП) и Насти Г. (1-й тип ориентации, нормативно развивающаяся учащаяся) Настя, изначально ориентировавшаяся при решении задач в индивидуальном плане лишь на фактор веса, смогла перейти на второй тип ориентации, выделив второй значимый фактор равновесия. В ходе групповой работы именно Настя отвечала за изменение расстояния грузов, что могло способствовать выделению данного фактора в его самостоятельном значении. Кроме того, примечательно, что, хоть Настя во втором индивидуальном этапе учитывает оба фактора, ей не удается раскрыть действительной взаимосвязи между ними, в связи с чем одномоментно она учитывает влияние лишь одного фактора и многие задачи решаются неверно. Для Насти были характерны такие ответы: «Будет наклоняться в сторону одного магнита, потому что он на самом краю, а три магнетика только у первой линии», «К одному...нет, к двум, потому что два больше, чем один» и т. п.

Иной характер изменений, происходящих в понимании мультипликативных отношений, мы обнаружили в парах, демонстрировавших в ходе первого кооперативного этапа псевдо-кооперативный тип общности.

В паре Никиты Ш. (1-й тип ориентации, учащийся с ООП) и Олега Е. (2-й тип ориентации, нормативно развивающийся учащийся) Олег переходит на четвертый тип ориентации. В паре Леры Р. (2-й тип ориентации, учащаяся с ООП) и Сони Ф. (3-й тип ориентации, нормативно развивающаяся учащаяся) Лера переходит на четвертый тип ориентации. При этом как Олег, так и Лера занимали «доминирующую», «руководящую» позицию в отношениях со своими напарниками, тем самым подавляя активность Никиты и Сони, выполнявших свои действия исключительно по требованию напарников. По результатам решения задач второго индивидуального этапа Никита и Соня остаются на первом и втором типе ориентации соответственно. Исходя из этого, можно утверждать, что именно пассивная позиция Никиты и Сони в отношении решения экспериментальных задач и организации взаимодействий с напарниками, отсутствие продуктивных процессов коммуникации, направленных на совместный поиск решения задачи, рефлексии, связанной с анализом возможностей включения действий напарника в общую схему решения, обмена действиями, характеризующими односторонностью и манипулированием, отсутствием взаимопонимания, не позволяют им раскрыть связи между факторами установления равновесия.



Из четырнадцати пар, демонстрировавших в ходе первого кооперативного этапа кооперативный тип общности, в шести парах на прежнем типе ориентации остаются те участники, которые изначально демонстрировали четвертый или пятый тип ориентации. Эти учащиеся, изначально верно устанавливавшие соотношение факторов равновесия, совместно с напарниками раскрывают коммуникативный смысл задач, выполняя индивидуальные операции как часть совместного действия, направленного на достижение общего результата. Тем не менее, особенности формирующейся общности, в частности беспредметный характер коммуникации, не затрагивающий содержания решаемой задачи, неустойчивый характер обмена действиями, ориентация на индивидуальное понимание предметных свойств объекта действия, не позволяют участникам выйти на уровень постановки и решения учебной задачи, т. е. задачи, направленной на поиск общего способа действия с заданиями данного класса, в связи с чем не осуществляется переход на пятый тип ориентации.

Лишь в двух парах участникам, изначально демонстрировавшим четвертый тип ориентации, удается сформулировать правило сложения сил, тем самым выделив общий способ действия.

В то же время, участникам, изначально демонстрировавшим ориентацию либо на один из факторов равновесия, либо на оба фактора без учета их взаимосвязи, за счет включения в кооперативный тип взаимодействия, в ходе которого возникали и начинали функционировать процессы коммуникации, рефлексии и взаимопонимания, удается раскрыть роль обоих факторов установления равновесия в их взаимосвязи. Определенную роль в раскрытии этими учащимися взаимосвязи факторов равновесия и верного их соотношения можно отнести и структуре самой группы, в которой один из напарников изначально принадлежал к четвертому типу ориентации и приносил соответствующие решения в групповую работу.

Так, из 7 пар, где один из напарников изначально принадлежал к четвертому или пятому типу ориентации, во всех 7 случаях второй напарник переходил на более высокий уровень ориентации в содержании мультипликативных отношений. При этом в 6 парах один из «слабых» участников во втором индивидуальном этапе переходил на четвертый тип ориентации. В одной паре отмечался переход со второго на третий тип ориентации.

Однако, согласно полученным данным, нельзя однозначно утверждать, что лишь сотрудничество с партнером более высокого уровня дает однозначно положительный результат в контексте развития понимания мультипликативных отношений. Из шести пар, в которых ни один из напарников не демонстрировал изначально четвертый или пятый тип ориентации, в трех парах отмечается повышение типа ориентации у обоих участников.

В одной паре отмечается повышение типа ориентации у одного из напарников.

Паша, 2-й тип ориентации, учащийся с ООП – Саша С., 1-й тип ориентации, нормативно развивающийся учащийся. По результатам второго индивидуального этапа Паша переходит на 4-й тип ориентации, Саша остается на 1-й типе ориентации. Наиболее активная позиция в плане решения экспериментальных задач и установления взаимодействия с напарником принадлежала Паше, в то время как Саша часто отвлекался от выполнения заданий, переходил к игровой индивидуальной активности, не связанной с содержанием решаемых задач, выполнял действия за напарника, тем самым нарушая изначальную инструкцию. Возвращаться в ситуацию решения экспериментальных задач и групповой работы Саше помогали прямые обращения Паши с просьбой совершить то или иное действие. Именно преобладающая ориентация Саши на индивидуальную активность не позволяет ему в должной мере раскрыть характер взаимосвязи индивидуальных действий напарников и, через них взаимосвязь факторов равновесия.

Лишь в двух парах не отмечается перехода обоих участников на новый уровень понимания мультипликативных отношений. Причиной отсутствия динамики развития понимания учащимися содержания мультипликативных отношений может служить отмеченный факт отсутствия вербальной коммуникации учащихся, обсуждений возможных вариантов действия и взаимодействия в заданных условиях, в связи с чем в процессе поиска решения задач преобладала индивидуальная активность учащихся. Последовательное соединение (кооперация) индивидуальных действий возникала между напарниками на поздних этапах решения задач, в связи с чем кооперация, как основная стратегия действия с предложенным материалом не успевала сформироваться как основа для анализа связи факторов равновесия.

Таким образом, мы можем утверждать, что при прослеживании определенной взаимосвязи между структурой группы в плане изначального уровня развития ее участников и динамикой их развития, определяющим механизмом и в то же время формой развития выступают, в первую очередь, именно характер взаимодействий между напарниками (особенности коммуникативно-рефлексивных процессов) и особенности формирующейся между ними общности, тогда как исходный уровень понимания детьми мультипликативных отношений становится внешним «фоном», материалом для последующего анализа.

В парах, демонстрировавших в ходе первого кооперативного этапа мета-кооперативный тип общности, происходят специфические изменения в понимании участниками содержания мультипликативных отношений. Из 6 учащихся (3 пары), демонстрировавших данный способ взаимодействия, трое переходят на 5-й тип ориентации, при этом двое из них формулируют правило умножения действующих сил.

Именно в рамках возникающей мета-кооперативной общности за счет разворачивания процессов содержательной коммуникации,

рефлексии, обмена действиями и взаимопонимания, предметом которых является способ взаимодействия участников, поиск и опробование различных моделей организации совместной деятельности, возможно действительное раскрытие содержания мультипликативных отношений как правила умножения моментов действующих сил.

В каждой из трех пар оба участника занимали активную позицию по отношению к поиску возможных способов решения задач, предлагая различные варианты постановки грузов для нахождения состояния равновесия экспериментальной установки, а также по отношению к процессу организации взаимодействий с напарником, прогнозируя предполагаемые результаты совместного действия и предлагая стратегии перестроения заданного взрослым способа действия.

Алена: Я вот сюда передвину (Двигает магнит), а ты свой убирай (Указывает на 2-ю шкалу).

Самир: Не, не получится (все равно выполняет то, что сказала Алена).

Экспериментатор: Есть еще?

(Участники говорят и действуют одновременно).

Самир: А может, ещё? (Предлагает Алене подвинуть магниты на первую шкалу) А я уберу один.

Алена: Да-да... (ставит магнит на первую шкалу).

**Задача решена по правилу момента сил.**

Экспериментатор: Есть еще?

Самир: Она может сюда передвинуть.

Алена: Тогда тот один вообще придется убрать (Двигает и указывает на магниты Самира).

Самир: (Убирает первый магнит).

Артур: Подожди-ка, ну-ка я себе... (ставит один магнит на вторую шкалу). А ты себе... (указывает на вторую шкалу).

Антон: Вот сюда (ставит магнит на вторую шкалу).

Артур: (Одновременно тихо говорит себе) ааа, ты же не можешь добавлять... (далее громко Антону) Во, вот сюда один поставь (указывает на третью шкалу) Посмотрим...

Антон: (Ставит магнит на третью шкалу).

Артур: (Добавляет себе один магнит).

(Весы наклоняются к Артуру)

Антон: Надо сюда (указывает на свой магнит) добавлять, или сюда, но нельзя сюда добавлять.

Артур: Потому, что если... (тянется к магниту Антона) нет, подожди... Если ты сюда такой же поставишь (указывает на магнит Антона). Вот, смотри (снимает один свой магнит). Еще один... Вот (показывает Антону магнит), то будет тоже самое... (возвращает себе один магнит на установку).

Антон: Ааа, дайка мне еще 1 (сам снимает у Артура магнит и ставит его на центр тяжести).

(Весы наклонены в сторону Антона)

Антон: А почему?

Артур: Эээ... А может ровно надо поставит?

Экспериментатор: Хорошо. Есть еще способы?

Даниил: Да... Давай ты два здесь...

Виктор: В конец иди (указывает на третью шкалу).

Даниил: Я в конец, а ты два здесь поставишь (указывает на магниты Вити).

Виктор: У меня будет четыре (имеет в виду, что его два магнита будут весить на второй шкале как четыре), а у тебя два (имеет в виду, что магниты Дани на третьей шкале будут весить как два) и они ко мне упадут.

Даниил: Нет...а, стоп.

Виктор: Даа...

Даниил: Два... (показывает на магнитах Виктора) один уже есть, еще два добавишь и будет три, а чем дальше, тем тяжелее...а, стоп...

Виктор: Иди в самый конец, в самый конец иди.

Даниил: (Ставит магниты на третью шкалу).

(Смотрят на результат. Весы наклонены в сторону Дани).

Виктор: А я поставлю один и будет...

Даниил: Так, здесь пять (указывает на свои магниты), а здесь (указывает на магниты Виктора)...два. Пять-два. Тебе три надо добавить...

Виктор: Я три добавлю...ааа...это будет у меня...

Даниил: Если здесь четыре (указывает на свои магниты и считает по шкалам, прибавляя от первой шкалы по одному).

Виктор: Четыре будет у меня...

Виктор: Сюда давай (указывает на вторую шкалу).

Даниил: Мне кажется вот так вот...а, если ты сюда поставишь, то будет то же самое, что и в начале.

Изменения, которые мы могли наблюдать в понимании участниками содержания мультипликативных отношений, напрямую связаны с особенностями разворачивающихся между ними взаимодействий и с постепенным переходом напарников от ориентации на решение «предметной» задачи к ориентации на поиск эффективных способов организации совместной деятельности, т. е. в ходе которой «предметная» задача решалась опосредовано, через решение новой – коммуникативной – задачи.

### **2.3.5. Роль взрослого в процессе организации продуктивных взаимодействий участников совместной деятельности**

В ходе решения задач второго кооперативного этапа, где взрослый принимал активное участие в поиске способов решения задач, ряд участников смогли перейти на новый уровень организации совместной деятельности.

В ходе второго кооперативного этапа не наблюдалось учащихся, ориентировавшихся лишь на возможности индивидуальных действий.

Так, одна пара, ранее демонстрировавшая до-кооперативный способ взаимодействия, переходила к кооперации индивидуальных действий, включаясь в процессы коммуникации по поводу решения задач и обмена идеями друг с другом и со взрослым, развивая обмен действиями по принципу их последовательного соединения для достижения общего результата. Еще одна пара, ранее демонстрировавшая псевдокооперативный способ взаимодействия, также переходила к кооперации индивидуальных действий. Напарники активно включались в процесс обмена действиями и коммуникации сначала со взрослым, а затем и друг с другом. *Роль взрослого в данном случае заключалась в актуализации потенциальных возможностей учащихся в плане решения задач и взаимодействия с напарницей, демонстрации возможного способа взаимодействия, приводящего к нахождению верных решений в изменяющихся условиях задачи и в выявлении активной позиции детей в плане установления отношений «со-действия» с другими участниками.*

Две пары переходили с кооперации индивидуальных действий к метакооперативному способу взаимодействия, перестраивая социопредметные отношения в паре таким образом, что основным предметом анализа для них становился поиск возможных способов организации совместного действия между напарниками и взрослым, что позволяло этим участникам находить нестандартные решения предлагаемых задач.

В тех случаях, когда участники отказывались от дальнейшего поиска решений задачи, обнаружив еще не все возможные решения, взрослый мог изменить вес и положение магнитов на своей половине таким образом, чтобы они демонстрировали еще не испробованный участниками способ решения: «Хорошо. Если вы говорите, что больше решений нет, то попробуйте установить равновесие, если я сделаю такой ход (изменяет положение своих магнитов)». Это позволяло актуализировать процессы рефлексии, направленные на анализ возможностей соотнесения результатов собственного действия и действия взрослого, опробовать новые, ранее не применявшиеся варианты решения задач, запускать процессы коммуникации детей со взрослым и друг с другом, направленные на обсуждения новых возможностей в плане решения задач и их содержательной составляющей, открывшейся с нового для детей ракурса.

Помимо этого, если взрослый отмечал ситуацию, когда дети пытались решить задачу в индивидуальном порядке, не согласовывая индивидуальные действия друг с другом, он мог специально установить груз на своей половине весов таким образом, чтобы следующее решение задачи могло быть обнаружено лишь при совершении участниками совместного действия (т. е. с необходимостью предполагало обмен ин-

дивидуальными операциями). Это позволяло актуализировать процессы коммуникации между напарниками и взрослым, направленные на обсуждение координации индивидуальных действий для достижения совокупного результата, что, в свою очередь, стимулировало процессы рефлексии и взаимопонимания, поскольку напарникам необходимо было устанавливать общие ориентиры в отношении планируемого результата совместного действия.

Полученные данные свидетельствуют, о том что специально организованные взаимодействия, в которых взрослый занимает активную позицию, специально сталкивая учащихся с ограничениями их индивидуальных действий и преобразуя условия задачи с целью активизации их взаимодействия друг с другом и со взрослым, являются эффективным средством развития взаимодействия учащихся и их включения в процесс совместного поиска решения задач на мультипликацию. В подобных условиях процессы коммуникации и рефлексии становятся основным средством организации продуктивных взаимодействий субъектов совместной деятельности, через которые участники разделяют замыслы и представления о планируемом результате совместного действия.

Было показано, что специально организованные взаимодействия, в которых взрослый занимает активную позицию в процессе поиска решения задач, являются эффективным средством развития понимания учащимися мультипликативных отношений. В ходе решения задач третьего индивидуального этапа, проводившегося на расширенной шкале, было также установлено, что более половины участников (60,5 %) начинали ориентироваться на взаимосвязь факторов равновесия, при этом верно интерпретируя их взаимосвязь. 23,7 % учащихся не просто учитывали взаимосвязь факторов, но пытались применить общий способ решения всего предлагаемого класса задач, ориентируясь либо на правило сложения (вес + расстояние), либо на правило умножения (вес  $\times$  расстояние).

### **2.3.6. Роль совместной выработки знаковых средств решения учебной задачи для развития продуктивных учебных взаимодействий детей 6–10 лет**

Полученные на материале методики «Весы» (В.В. Рубцов–Л. Мартин) данные относительно особенностей разворачивающихся между детьми и взрослым, детьми между собой форм детско-взрослых общностей (способов взаимодействия), позволили нам подойти к проблеме создания специальных условий, в ходе преобразования которых учащиеся смогут преодолевать ориентацию на индивидуальное действие и одностороннее представление о предметных свойствах объекта действия и переходить к ориентации на кооперацию индивидуальных операций и совместное действие, развивая процессы коммуникации, рефлексии и

взаимопонимания друг с другом и со взрослым, т. е. к проблеме специального формирования продуктивных форм учебных взаимодействий субъектов совместной деятельности.

В работах В.П. Андропова и В.В. Давыдова [41], А.Ф. Лосева [85], В.В. Рубцова [110], Г.А. Цукерман [144], Д.Б. Эльконина, Б.Д. Эльконина [см., например; 151; 152; 150], Л.И. Элькониновой [155] показано, что одним ведущих факторов возникновения и развития совместного действия, а на его основе и учебно-познавательных процессов, «идеального действия», связанного с таким преобразованием действительности, которое выделяет существенные и значимые характеристики познаваемого объекта, позволяет делать предметом специального анализа и опробования само представление о предметных характеристиках объекта и делает возможным возникновение «действий над самими действиями, является знаковое опосредствование познавательной деятельности.

В связи с этим мы подошли к изучению роли знакового опосредствования в процессе формирования продуктивных форм взаимодействия детей и взрослого, детей между собой. Мы предполагали, что создание специфических условий, в которых учащиеся столкнутся с необходимостью специальных преобразований условий задачи, поиском существенных оснований осуществляемых ими предметных действий, а также существенных оснований взаимосвязи индивидуальных действий, позволит им перейти на новый уровень взаимодействий друг с другом через взаимокоординацию индивидуальных представлений об объекте действия и вынесение во внешний план (моделирование) изначально скрытых взаимосвязей изучаемой действительности.

Для этой цели «классическая» методика «Весы» (В.В. Рубцов–Л. Мартин) была модифицирована. Установка для проведения данной серии эксперимента была прямоугольной формы и закреплялась в центре на треугольной платформе. Центр прямоугольника представлял собой центр равновесия весов. В отличие от классического варианта методики «Весы», в котором на установку также наносились равноотстоящие друг от друга шкалы, по которым участники могли передвигать грузы-магниты, в модифицированном варианте в качестве единственного обозначения на установке оставалась черта, разделяющая рабочее поле участников на две половины. Характер распределения действий между участниками оставался прежним: один участник мог изменять вес груза, убавляя или добавляя количество грузов на заранее определенном экспериментатором месте, второй участник мог передвигать груз вдоль своей половины установки, но не мог изменять его вес.

Работа участников выстраивалась в данном варианте методики согласно предлагаемым схемам (рис.10), на которых обозначались необходимые для решения задачи действия участников. Буквы «В» и «Р» на схемах соответственно означали «вес» и «расстояние».



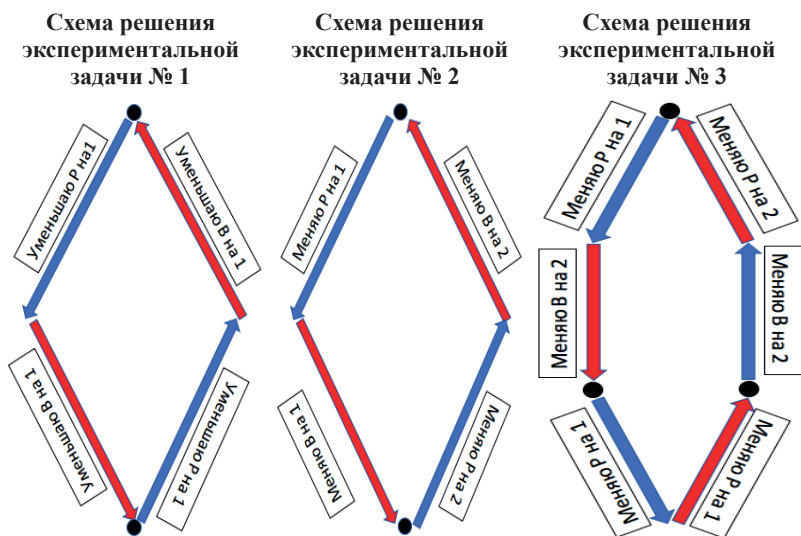


Рис. 10. Схемы экспериментальных задач модифицированного варианта методики «Весы»

Выполняя приведенные действия в определенном заранее порядке, участникам необходимо было установить равновесие на весах. В каждой из задач участникам требовалось найти определенное количество решений, так же обозначенных на предлагаемых схемах: в 1-й задаче – 2 решения, во 2-й задаче – 2 решения, в 3-й задаче – 3 решения. Одна схема соответствовала одной задаче.

Такое преобразование объективного поля задачи и способа организации деятельности участников приводило к возникновению конфликтного понятия – «шаг». В классическом варианте методики во время проведения инструктажа с участниками изначально оговаривалось, что есть 3 положения груза относительно центра тяжести весов. В новом варианте методики с участниками обсуждались значения выражений и символов, нанесенных на схему. Экспериментатор указывал участникам, что понятие «шаг» означает изменение интервала между магнитами и центром установки, но специально не оговаривал меру данного передвижения. Специальным предметом анализа для участников в таком случае становилась взаимосвязь их индивидуальных действий, т. е. зависимость расстояния, на которое один участник должен подвинуть свой груз относительно центра тяжести, от количества грузов, на которое его напарник изменяет вес на своей половине установки. Более того, эффективное решение предлагаемых задач (т. е. нахождение решений согласно предлагаемой схеме, без промежуточных результатов

и без обращения к методу «проб и ошибок») могло быть реализовано, если участники «означивали» объективную область задачи, т. е. самостоятельно наносили на установку шкалы, по которым они могли передвигать грузы. Для этого на столе перед участниками находились две линейки и мел, предназначение которых также изначально участникам не раскрывалось. Возможность самостоятельного «означивания» объективной области задачи, согласно нашему предположению, позволяла участникам «выносить» понимание предметных свойств объекта действия во внешний план, тем самым делая его предметом специального обсуждения. Это способствовало развитию взаимопонимания между напарниками. Пробуя решить задачу исходя из сформированного понимания предметных свойств весов, участники могли в дальнейшем «переозначить» рабочее пространство в случае, если введенные знаковые средства не позволяли решать задачу. В ходе процесса «переозначивания» они могли, опять же, делать предметом специального обсуждения то понимание предметных свойств объекта действия, которое складывалось у каждого из напарников по результатам опробования построенной модели весов. Это позволяло им координировать индивидуальные представления о строящейся модели весов, а впоследствии изменять и способ организации совместной деятельности, преобразовывать способ действия с объектом, выявляя его наиболее значимые свойства, тем самым выделяя общий способ действия с данным классом задач. Помимо этого, создавались условия для актуализации процесса планирования совместного действия на основе до-определения значимых условий реализации деятельности, необходимых для решения поставленной задачи, а также для построения общей схемы совместной работы.

Как и при работе с классическим вариантом методики «Весы», специальному анализу подвергались возникшие и разворачивавшиеся между напарниками процессы коммуникации, обмена действиями и взаимопонимания. Помимо этого, мы специально обращали внимание на работу участников с вырабатываемыми ими символическими средствами организации взаимодействий и объективной области задачи, в частности: как быстро участники обнаруживали необходимость выработки знаковых средств для решения задачи, согласовывали друг с другом индивидуальное понимание содержания понятия «шаг» или ориентировались только на собственные представления, «означивали» объективную область, находя меру шага методом «проб и ошибок», или анализировали отношения между возможными расположениями грузов на двух половинах. Для понимания того, каким образом участники пришли к тому или иному пониманию понятия «шаг» и как это повлияло на их работу, взрослый задавал вопросы: «Почему вы думаете, что шаг равен ... см?», «Если у вас раньше шаг был ... см, то почему сейчас вы думаете иначе?», «Если вы не можете сейчас найти решение, то как вы

считаете, что вам мешает это сделать?», «Как вам помогло то, что вы нарисовали шкалы?» и т. п.

### 2.3.7. Результаты исследования

В ходе анализа экспериментальных протоколов нами были получены результаты, согласно которым из 8 пар участников, 2 пары остались на мета-кооперативном типе общности, 3 пары – на кооперативном типе общности, 3 пары перешли с кооперативного на мета-кооперативный тип общности, т. е. повысили уровень взаимодействий и преодолели замкнутость в «объектном» поле задачи. Только две пары не смогли продвинуться в решении дальше первой задачи.

Экспериментальные данные показали, что все участники начинали решение задачи с «недоопределенными» условиями со стихийного действия, направленного на выявление, во-первых, возможностей индивидуального действия в заданных условиях задачи, во-вторых, на выявление самих ограничений, т. е. того «нечто», чего не хватает для решения задачи. Этот начальный этап «вхождения» в ситуацию задачи вовсе не является «низшим» уровнем развития учебно-познавательного действия или способа взаимодействия. Напротив, он является важнейшим этапом с психологической точки зрения именно постольку, поскольку запускает процессы рефлексии, связанные с анализом индивидуальных возможностей решения задачи и соотношения индивидуальных действий напарников.

Артур: Нет, они все равно... Антон, знаешь как... (указывает на точку, ближе к краю весов).

Антон: А, я знаю. Надо не вот так, а один шаг (ставит магнит ближе к краю весов, отступив пару сантиметров).

Экспериментатор: Вот это будет один шаг, согласны?

Антон: (Линейкой отмеряет расстояние от края весов до магнита).

Артур: Давай... 3 сантиметра это один шаг.

Антон: (Отмеряет линейкой расстояние до одного магнита).

Артур: Вот (указывает на 3 сантиметра и ставит магниты на это расстояние от края весов).

Экспериментатор: Вы считаете, что 3 сантиметра – это один шаг?

Артур: Да

Экспериментатор: А почему вы так думаете?

Антон: Не 3, а 2 сантиметра (обращение к Артуру).

Артур: Почему 2?

Антон: А нет, 10 сантиметров – это один шаг.

Артур: (Изучает схему) Так... давай, меняем расстояние.

Антон: («На глаз» двигает магнит ближе к центру тяжести. Выходит около 3–5 мм).

Артур: А у меня два... подожди Антон, а может ты это вот сюда положишь? (Указывает на край весов).

Антон: Ты серьезно? Поменять шаг на один...

Артур: Ну давааай... Попробуй.

Антон: Это не один шаг.

Артур: А у нас будет один.

Антон: Это не один шаг

Артур: (Изучает весы).

Артур: Так. Он тут был? (Ставит 1 магнит в исходное положение).

Экспериментатор: Да.

Артур: Тогда так (ставит 1 магнит ближе к краю весов). А я... меняю на 2... (добавляет 1 магнит) раз... (убирает 2 магнита) и два.

Экспериментатор: Нет, ты можешь либо добавить 2, либо убрать.

Антон: Надо здесь 1 грузик (рисует круг на своей половине) Все, это 1 грузик.

Артур: Ну подожди.

Антон: (Стирает рисунок).

Артур: Давай... давай один шаг – это 2 сантиметра сразу.

В качестве второго этапа решения задач и развития взаимодействий (совместного учебно-познавательного действия) выделялся поиск существенных условий организации деятельности участников. Выделяя различные единицы измерения меры шага, участники выходили в план умственных, «идеальных» действий, акцентируя одни существенные условия действия и характеристики объекта действия и отодвигая на второй план другие. При этом на данном этапе постоянно разворачивался процесс «означивания» и «переозначивания» объекта действия, т. е. происходил непрерывный процесс преобразования объективной действительности исходя из меняющихся представлений участников о существенных свойствах объекта действия. Данный процесс позволял напарникам выносить во внешний план и делать предметом специального анализа индивидуальные представления о предметных характеристиках объекта, координировать и согласовывать их, а, впоследствии, организовывать опробывающие совместные действия исходя из ситуации взаимопонимания. Здесь участники, с одной стороны, преодолевали материальную заданность ситуации взаимодействия и выходили в мета-предметную область действия (действия над самим действием и способом взаимодействия), с другой стороны, наоборот, иначе «разворачивали» реальную ситуацию деятельности, которая теперь выстраивалась на основе идеального действия. Именно на данном этапе участники опробовали различные модели обмена действиями и коммуникации, выстраивали предпосылки для установления устойчивого взаимопонимания.

Экспериментатор: Хорошо. Делайте.

Катя: Та-а-а-к, что у нас?

Экспериментатор: Написано «уменьшаю расстояние на 1».

Степа: Смотри, как надо (берет 2 линейки и кладет их на весы перпендикулярно друг другу) Должно на 7 стоять.

Катя: Сейчас он вот здесь стоит. Чуть-чуть ближе.

Экспериментатор: Так, что ты отмерил?

Степа: 1 см...нужно на 1 см.

(Степа еще раз рисует шкалу, на которой на данный момент стоит 1 магнит).

Экспериментатор: Так, теперь вам нужно выполнить действие «уменьшить на один шаг». Где у вас этот шаг?

Катя: («На глаз» ставит магнит ближе к первой шкале).

Степа: Подожди. Один шаг это не так много. Это один см.

Катя: А здесь мы по другому делали.

Степа: Да. 6 см.

Катя: А теперь шаг будет другой?

Степа: Нет, значит, нужно сделать еще один шаг на 6.

(Стирают нанесенную ранее шкалу и рисуют новую согласно заново определенной мере шага).

В процессах «означивания» и «переозначивания» выражается единство предметного действия и действия в идеальном плане, поскольку сам знак есть «материализованное» выражение того значения, которое вкладывает в него «означающий», есть результат построения модели объективного мира, акцентирующей его значимые для осуществляемой деятельности стороны. Процесс означивания – это процесс материализации значения (модели действительности) во внешнем плане, вследствие чего «означаемый» объект раскрывается для субъекта со своей конкретной предметной стороны в рамках осуществляемой им деятельности с ним. Таким образом, действие со знаком, изменение его формы и опробование его возможностей в связи с преобразованием самой действительности есть одновременно действие с идеальным планом, т. е. определенная картина действительности, взятая в отрыве от «незначимых» на данный момент ее сторон.

В этой связи интересным представляется анализ А.Р. Лурией категориального значения слова, которое выступает как знак тех отношений, в которых находятся обозначаемая им вещь или явление. Как слово, согласно утверждению А.Р. Лурия, есть обобщение, абстракция, позволяющая выявлять скрытые свойства анализируемого предмета [86, с. 32], так и знаки, вводимые учащимися в ходе нашего исследования, были средством анализа объекта действия, выделения значимых его свойств.

В качестве третьего этапа решения задач и развития взаимодействий выступает выявление общего способа действия и последующее осуществление скоординированных действий по решению данного класса задач на основе устойчивого взаимопонимания, коммуникации и обмена действиями. Здесь всегда присутствует фиксация существен-

ных свойств объекта действия, выступающих одновременно в качестве и существенных условий осуществления действий и взаимодействий напарников. Знаковые средства, вводимые для их обозначения, становятся неотъемлемой частью самой ситуации задачи, которая без них уже не существует. В данном случае знаковые средства становятся знаками в полном смысле слова именно потому, что являются частью осмысленной действительности и воплощением ориентации участников на совместное действие, построенное на общем понимании предметных свойств объекта действия. Знак здесь организует взаимодействие участников навстречу друг другу. Эту идею поддерживает и Д.Б. Эльконин, указывая на то, что одна из важнейших функций знака, которая делает его непосредственно знаком, – это организация и контроль собственного поведения через Другого [152, стр. 58].

Таким образом, подтвердилось положение о том, что знаковое опосредствование процесса совместного решения задач, в ходе которого актуализируются процессы коммуникации, рефлексии и взаимопонимания, «означивания» и «переозначивания» объективной области задачи, позволяющие участникам преодолевать заданные изначально условия задачи и выходить в область мета-предметного, идеального действия, является эффективным средством формирования продуктивных учебных взаимодействий учащихся и развития их коммуникативно-рефлексивных способностей.

### **2.3.8. Выводы**

В результате проведенного исследования установлено, что в ходе решения задач на равновесие в условиях распределения действий между детьми возникают и развиваются процессы:

- рефлексии – связаны с анализом возможностей собственного действия в заданных условиях относительно возможностей действия другого;
- коммуникации – позволяющие участникам координировать индивидуальные действия, организовывать обмен действиями, а также создавать необходимые условия для возникновения и развития взаимопонимания через «возбуждение» у напарника сходных представлений об объекте действия;
- обмена действиями – связанные с поиском способов построения различных моделей совокупного действия для получения общего результата;
- взаимопонимания – процесса установления общего представления о предметных свойствах объекта действия и на этой основе поиска способов организации совместной деятельности [22].

Детальный анализ каждого из приведенных процессов показал, что хоть мы и можем проследить динамику их развития от момента начала

до момента завершения решения участниками экспериментальных задач, тем не менее, рассматриваемые по отдельности они не могут в достаточной мере охарактеризовать возникающие между участниками отношения и форму совместного действия. В реальной, «жизненной» ситуации они не могут быть разведены друг с другом и являются единым интегральным показателем способа взаимодействия детей и взрослого, детей между собой, типа возникающей детско-взрослой учебной общности в процессе постановки и поиска решения учебной задачи. Так, например, было специально зафиксировано, что между напарниками может отсутствовать вербальное общение, однако это может происходить как в случае реализации ими до-кооперативного способа взаимодействия, при котором оба участника решают задачи в индивидуальном порядке, так и в случае кооперативной способа взаимодействия, когда участники последовательно совершают индивидуальные операции для достижения общего результата. В свою очередь, установлено, что способ взаимодействия (тип детско-взрослой учебной общности) – до-кооперативный, псевдо-кооперативный, кооперативный и мета-кооперативный – характеризует динамическую форму включения учащихся в совместное решение учебных задач, представляя собой своеобразное деятельностно опосредованное отношение участников друг к другу и к самой ситуации совместности.

Отметим, что когда мы говорим «учебная общность», мы подразумеваем под этим термином социально-психологическое образование («целостность»), которое характеризуется в первую очередь направленностью (ориентацией) субъектов совместной деятельности на выявление существенных отношений, закономерностей функционирования изучаемого объекта/явления (т. е. на решение учебной задачи) через анализ самих способов взаимодействий друг с другом, раскрытие взаимосвязи индивидуальных действий и проектирование траектории решения некоторого класса задач посредством строящегося совместного действия. В основе такой направленности лежит возникающее между субъектами совместной деятельности общее эмоционально-смысловое поле, характеризующееся «со-переживанием» ситуации взаимопонимания с другими, разделением целей и мотивов совместного действия. Таким мотивом для соучастников совместной деятельности становится координация индивидуальных действий с партнером и построение поля возможных действий в контексте изменяющихся условий деятельности.

Именно в этом отношении важно рассмотреть роль коммуникации и рефлексии в постановке и решении учебной задачи в условиях совместного действия. С одной стороны, это – *процессы*, обеспечивающие переход участников *от до-учебной общности* (когда они ориентируются прежде всего на ситуативные признаки и свойства изучаемого объекта и возможности индивидуального действия) к собственно *учебной общности*



(учебному типу взаимодействий). С другой стороны, это – формирующиеся *способности*, результат возникновения и функционирования социально-психологического образования. Так, на первых этапах решения экспериментальных задач еще нельзя говорить о том, что учащиеся действительно решают учебную задачу. На первый план для участников выступают здесь возможности их индивидуального действия, попытки решить задачу «собственными усилиями», рефлексия участников направлена преимущественно на установление соответствия между направлением собственного действия и его конкретным результатом без установления взаимосвязи этого результата с действием партнера. Коммуникация как средство обеспечения обмена действиями, планирования способов совместного поиска решения задачи еще не возникает, остается произвольной, идет как бы «фоном»; она не фиксируется и специально не выделяется во взаимодействии. Тем не менее, коммуникативная функция высказываний не теряется, она начинает осознаваться участниками тогда, когда они сталкиваются с невозможностью индивидуального решения задач и преодоления возникающих трудностей. Возникая как целенаправленный процесс, коммуникация, в свою очередь, обеспечивает преобразование и других составляющих формирующейся общности: рефлексии, взаимопонимания, обмена действиями. Так, преобладание «речи для себя», эгоцентрических высказываний связано в данном случае с рефлексией на собственные действия и их результат. Это еще план индивидуальной активности, ориентировка в условиях задачи и самой ситуации.

С возникновением целенаправленной, произвольной коммуникации как необходимого условия преодоления осознанных ограничений изменяется и направленность рефлексии: она приобретает двунаправленный характер. Во-первых, в связи с постоянно изменяющимися условиями действия каждый участник непрерывно анализирует и устанавливает связь между индивидуальным действием и его результатом, во-вторых, они начинают анализировать связь между действиями друг друга и их влиянием на совместный результат.

Так, действие одного участника в экспериментальной ситуации приводило к изменению условий действия другого, что фиксировалось его партнером и становилось предметом рефлексивного анализа. Происходила переориентация участников с индивидуальной активности на кооперацию индивидуальных действий. Однако мотивом их действий все также оставалось непосредственное решение конкретно-практической задачи, поскольку в содержательном отношении ни коммуникация, ни рефлексия еще не были направлены на анализ взаимосвязи своего действия с действием другого как способа поиска решения всех задач данного класса. Участники еще не ставили перед собой исследовательскую задачу, включающую поиск существенных условий действия.

В ситуации, когда участники обсуждали сам способ объединения индивидуальных действий и предполагаемый продукт этого совместного действия, можно говорить о возникновении нового типа общности – собственно *учебной общности*. Данный тип общности (рефлексивно-аналитический) во многом напоминает исследовательскую активность ученых: дети выдвигают свои предположения (часто в форме «мозгового штурма»), отбрасывают некоторые из них, а оставшиеся предположения проверяют эмпирическим путем. Следующий этап – обсуждение вопросов, почему такие-то способы объединения индивидуальных действий оказались неверными, а такой-то способ верный, поиск взаимосвязи между характером совместного действия и закономерностями функционирования предмета действия.

В данном случае и процессы рефлексии приобретают особое качество: участники уже пытаются не просто установить взаимосвязь между предметными действиями и их продуктом, а понять и проанализировать, почему каждый из них видит объект действия именно с такой, а не иной стороны. Предметом их анализа становятся результаты рефлексии другого, понимание другого об изучаемом объекте/явлении: «Я думаю, что ты понимаешь так-то, при этом я понимаю так-то. Почему у нас разные представления?». Именно здесь возникает собственно учебная ситуация: познание объекта совместно и через другого, изучение собственных представлений через призму представлений партнера и на этой основе поиск общих точек соприкосновения – взаимопонимания.

В данном типе общности процессы рефлексии, которые являются внутренней составляющей познавательной активности личности, становятся предметом коммуникации партнеров. Анализируя и обсуждая различные способы взаимодействия друг с другом и выстраивая траекторию действия в рамках поставленной задачи относительно возможностей друг друга, участники тем самым воспроизводят и моделируют содержание существенных для задачи предметных отношений. В таком процессе перехода участников к решению собственно учебной задачи в учебной общности происходит становление коммуникативных и рефлексивных способностей учащихся [см., например: 124].

Взрослый, в свою очередь, за счет изначального разделения действий между участниками, активного включения в процесс поиска решения задач, специально создает ситуации, сталкивающие детей с новыми ограничениями их индивидуальных действий, тем самым актуализируя процессы коммуникации, рефлексии и обмена действиями между напарниками. В связи с этим роль взрослого нельзя однозначно назвать «помогающей». В ряде случаев участникам действительно требуется продемонстрировать возможный способ действия и взаимодействия друг с другом, что позволяет им развить предложенную модель организации совместного действия. Тем не менее, реализуемое взрослым

«противодействие» через создание дополнительных ограничений также оказывает положительное влияние с точки зрения перехода участников с ориентации на индивидуальное действие к кооперации действий друг с другом и со взрослым и поиску существенных оснований построения совместного действия, к построению собственно «совместной учебной ситуации» и специфического для нее учебно-познавательного действия.

## **ЧАСТЬ 3.**

# **ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ 6–10 ЛЕТ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СПОСОБОВ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ**

### **3.1. Особенности развития коммуникативно-рефлексивных способностей у младших школьников в зависимости от способов организации учебных взаимодействий**

#### **3.1.1. Показатели развития коммуникативно-рефлексивных способностей: социальные метапредметные компетенции**

Для отечественной системы образования оценка развития социальных компетенций долгое время не являлась специальной задачей. Однако уже в последних редакциях Стандарта начального общего образования (начиная с 2011 года) появились требования к формированию метапредметных результатов начального образования, к которым были отнесены и социальные компетенции. Тем самым был поставлен вопрос о том, что начальная школа должна создавать условия для всестороннего развития способностей учащихся. Данное положение глубоко соответствует установкам научной школы Л.С. Выготского [22], определяющей в качестве основного механизма психического развития ребенка процесс интериоризации социального опыта, согласно которому «само возникновение опосредованной структуры психических процессов человека есть продукт его деятельности как *общественного* человека. Первоначально социальная и внешне опосредствованная, она лишь в дальнейшем превращается в индивидуально-психологическую и внутреннюю, сохраняя в принципе единую структуру» [75, с. 19]. Результаты исследований последних лет подтверждают, что одним из важнейших условий такого развития является организация содержательных детских и детско-взрослых взаимодействий, развора-

чивающихся в процессе выполнения совместной учебной деятельности [122; 131].

Социальные метапредметные результаты наиболее развернуто представлены в Стандарте начального образования, принятом в 2011 г. В этом документе социальные метапредметные компетенции выступают одновременно и как результат, и как условие развития базовых способностей младшего школьника, проявляющихся первоначально именно в ситуациях социального взаимодействия, и лишь позже (по мере освоения) – в индивидуальной учебной деятельности школьников.

Метапредметные социальные результаты охватывают несколько различных психологических процессов.

Во-первых, *метапредметные результаты предъявляют требования к коммуникативной компетентности младших школьников*. Это не только «активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач», но и «готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою, излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий» [137].

Коммуникативная компетентность характеризуется как разнообразие используемых в совместном решении коммуникативных средств для анализа содержания, передачи информации, оценки действий и результата (вербальных, предметных, жестовых и др.), так и динамические показатели: использованием лексики оппонента, выработкой «общего языка», умением договориться об общих обозначениях или приемах, построением схем совместных действий и взаимодействий. Эти навыки позволяют учащимся услышать и понять речь друг друга, уловить смысл невербальной коммуникации и дать адекватный ответ.

Во-вторых, *метапредметные результаты предъявляют требования к умению организовать совместную деятельность*, участвовать в ней и получать групповой результат: «...определение общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности» [137]. Вышеперечисленные действия входят в основной набор умений, необходимых и для осуществления совместной учебной деятельности.

В-третьих, *метапредметные результаты предъявляют требования к поведению ребенка в различных социальных ситуациях*: «...формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха»; «готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества» [137]. Эти метапредметные

результаты свидетельствуют о том, насколько дети, столкнувшись с конфликтной ситуацией в процессе совместного решения задачи, умеют ее содержательно разрешить. При этом дети вырабатывают собственные мнения, обмениваются ими и сопоставляют их, анализируют выявившиеся точки зрения и согласуют их в общем решении.

Все представленные аспекты освоения социального поведения в качестве важнейшего механизма включают рефлексивный анализ социальной ситуации. Так, для выработки «общего языка» необходимо связать видение общей задачи другим с собственным видением проблемы и способа ее решения. Организация групповой работы требует определения позиции каждого участника относительно общего плана деятельности. Наконец, содержательное преодоление когнитивного конфликта предполагает способность увидеть задачу глазами других участников, найти противоречие позиций и на этой основе предложить способ преодоления конфликтной ситуации. Иначе говоря, социальные компетенции, которые необходимо формировать в начальной школе как способ эффективного решения учебных задач, с необходимостью включают рефлексивную составляющую.

В дошкольном детстве социальные контакты ребенка со сверстниками и с взрослыми складываются ситуативно. В школе появляется возможность целенаправленно строить такие формы взаимодействия детей, которые максимально эффективно обеспечивают формирование у учащихся основ учебной деятельности. Однако в сложившейся практике обучения основная часть учебных взаимодействий определяется, регулируется и стимулируется учителем, а ученик должен отвечать на инициативу педагога в заданной социально приемлемой форме. В традиционной диаде «учитель–ученик» ребенок выступает как «ведомый исполнитель» взрослых инициатив. При таком разделении функций содержательная и мотивационная стороны деятельности остаются недоступными для ученика, а значит, у него не может сформироваться полноценной учебной деятельности.

В сложившейся системе обучения не задействован и такой развивающий ресурс, как собственно детские взаимодействия. Учащиеся в классе при обычной фронтальной форме работы лишь присутствуют, а их спонтанные попытки взаимодействия зачастую пресекаются. Такая форма построения взаимодействий на уроке неэффективна еще и тем, что реально на каждого учащегося приходится незначительная доля интеракций. В итоге, важнейшие психологические механизмы развития в должной степени не задействованы в сложившейся педагогической практике.

В школе развивающего обучения (образовательная система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова [43; 148]) детские взаимодействия являются необходимым условием освоения учебного содержания [131]. Учитель целенаправленно организует лучшие формы групповой работы, в которых

учащиеся обмениваются мнениями, действиями, контролируют и оценивают друг друга, исправляют ошибки партнеров.

### 3.1.2. Методика исследования коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет, основанная на оценке сформированности социальных метапредметных компетенций

**Гипотеза и задача исследования.** Основной замысел исследования состоял в том, что организация учителем учебных взаимодействий на уроке является необходимым условием для формирования компетенций, которые в своей системе характеризуют развитие коммуникативно-рефлексивных способностей у учащихся начальной школы.

В задачи исследования входило оценить развитие коммуникативно-рефлексивных способностей учащихся в школах с разными способами организации учебных взаимодействий.

**Методика и процедура диагностики развития коммуникативно-рефлексивных способностей.** Для оценки развития коммуникативно-рефлексивных способностей нами была разработана диагностическая методика «Мозаика».

В качестве материала методики «Мозаика» использовались:

1 – наборы элементов мозаики: по 4 элемента на каждого участника, всего 16 элементов (рис. 11).

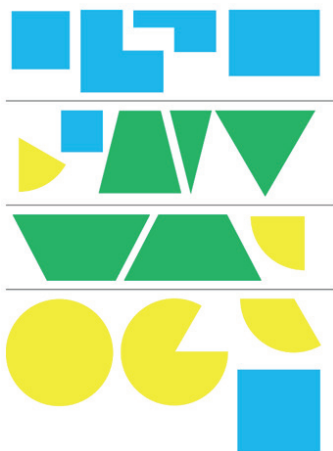


Рис. 11. Набор элементов методики «Мозаика»

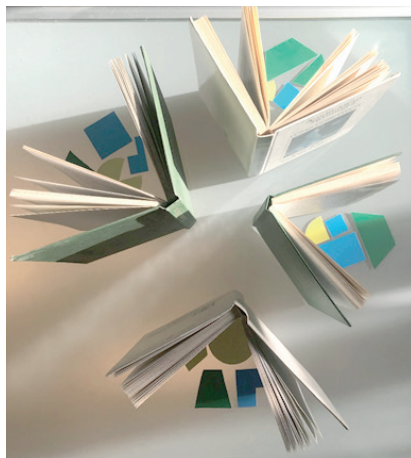


Рис. 12. Организация рабочего места в методике «Мозаика» с использованием экранов

Как видно из рис. 11, предлагаемые элементы позволяют собрать только 4 геометрические фигуры: синий квадрат, зеленые треугольник и шестиугольник (или параллелограмм) и желтый круг. Остальные



элементы – «лишние», они предлагаются для того, чтобы затруднить решение и «вынудить» участников совместной работы к более развернутому взаимодействию.

2 – экраны («ширмы»), обеспечивающие организацию рабочего места каждого участника групповой работы (рис. 12).

Перед каждым участником ставилась ширма (например, книжка или учебник), за которой участникам выкладывались определенные элементы (по 4 элемента на каждого) из общего набора.

3 – бланк для фиксации участниками хода выполнения своей работы (рис. 13).

Школа _____	Класс _____	Группа № _____
Дата _____		
Участник 1 _____		
Участник 2 _____		
Участник 3 _____		
Участник 4 _____		
Запишите название фигуры, которую вы собираетесь сложить:		
•	_____	
•	_____	
•	_____	
•	_____	
•	_____	
•	_____	
•	_____	
•	_____	
•	_____	

Рис. 13. Бланк для группы в методике «Мозаика»

В бланке участники групповой работы записывали, какую геометрическую фигуру они собираются складывать. По условиям работы группа сначала называла и записывала в бланке название фигуры, а уже затем участники выкладывали на столе из своих элементов заданную им фигуру.

4 – бланк ведущего для наблюдения за процессом и результатами работы группы детей (рис. 14).

**Бланк наблюдения за работой группы (методика Мозаика)**  
Группа № \_\_\_\_\_ Школа \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_  
Дата \_\_\_\_\_ Наблюдатель \_\_\_\_\_

**1. Правильность складывания геометрических фигур (+/ –)**  
Фигура 1 \_\_\_\_\_ (какая?) \_\_\_\_\_  
Фигура 2 \_\_\_\_\_ (какая?) \_\_\_\_\_  
Фигура 3 \_\_\_\_\_ (какая?) \_\_\_\_\_  
Фигура 4 \_\_\_\_\_ (какая?) \_\_\_\_\_  
Фигура 5 \_\_\_\_\_ (какая?) \_\_\_\_\_  
Фигура 6 \_\_\_\_\_ (какая?) \_\_\_\_\_  
Фигура 7 \_\_\_\_\_ (какая?) \_\_\_\_\_

**2. Какие гипотезы выдвигают?** \_\_\_\_\_

**3. Какие признаки обсуждают?**  
*Цвет?* \_\_\_\_\_ *Размер?* \_\_\_\_\_ *Форма?* \_\_\_\_\_ *???* \_\_\_\_\_

**4. В группе вместе обсуждали решения (сколько человек?)**  
*В начале работы* \_\_\_\_\_ *В конце работы* \_\_\_\_\_

**3. Есть ли один явный лидер?**  
*В начале работы* \_\_\_\_\_ *В конце работы* \_\_\_\_\_

**4. В группе говорят: много / средне / мало**

**5. Говорят по делу / «Переходят на личности»**

**6. Какие дополнительные средства общения использовали участники группы?**  
– пальцы – ручка, линейка или др. подсобные средства  
– показывают по выложенным фигурам – рисуют на парте  
– прочие \_\_\_\_\_

**7. Реакция на неудачу: Эмоциональная / Деловая / нет реакции**

**8. Комментарии** \_\_\_\_\_

Рис. 14. Бланк наблюдения за работой группы в методике «Мозайка»

Как видно из рис.14, в бланке наблюдения ведущий (экспериментатор) фиксировал действия участников в процессе решения групповой задачи – содержание их дискуссий, активность участников, соответствие действий инструкции, средства описания элементов (выработку «общего языка» группы), а также результаты групповой работы.

Учащиеся должны были собрать четыре простые геометрические фигуры из кусочков (элементов) цветной мозаики. При этом группа из четырех человек должна была работать в условиях, специально затрудняющих совместное выполнение общей задачи («собрать совместно простые геометрические фигуры из частей»). Эти затруднения проявлялись в следующем.

*Особенности подбора материала:*

- каждая из четырех геометрических фигур, которую требовалось сложить в процессе групповой работы, разрезалась на две части, и эти части находились у разных участников группы;

- помимо необходимых восьми элементов мозаики участники получали «лишние» элементы, т. е. элементы, не подходящие для решения общей задачи размером или формой (всего группе предлагалось 16 элементов мозаики по 4 каждому участнику, из которых для решения задачи подходили только восемь) (см. рис. 12).
- элементы различались по цвету, форме и размеру, причем существенными для решения нашей задачи были только признаки формы и размера (см. рис. 11).

*Особенности организации групповой работы:*

- элементы мозаики распределялись между четырьмя участниками таким образом, чтобы ни одна геометрическая фигура не могла быть собрана участником самостоятельно без использования элементов из наборов других партнеров;
- элементы мозаики распределялись между участниками таким образом, что для того, чтобы сложить конкретную геометрическую фигуру, участникам необходимо было взаимодействовать с разными партнерами;
- каждый участник мог видеть только свой набор элементов мозаики (для этого между участниками групповой работы ставились экраны, ограничивающие обзор одним участником элементов мозаики, предложенных другим участникам (как показано на рис. 12);
- участникам не разрешалось показывать свои элементы мозаики или «подглядывать» в чужие;
- единственным доступным средством организации совместного решения (об этом сообщалось в инструкции) была возможность разговаривать друг с другом;
- участникам не сообщалось, какие именно геометрические фигуры они могут сложить из предложенных им элементов;
- после того, как двое участников (или группа участников) выкладывали на столе те или иные элементы, они имели возможность увидеть, получается искомая (задуманная ими) геометрическая фигура или нет, т. е. могли оценить продуктивность своего взаимодействия и эффект совместной работы в целом.

*Процедура* проведения методики «Мозаика» включала несколько этапов. Первоначально формировались экспериментальные группы. Для этого в каждом ряду дети, сидевшие попарно за партами, поворачивались лицом друг к другу, образуя группы по 4 человека. Перед каждым участником ставилась условная «ширма», за этот условный экран выкладывался индивидуальный набор элементов мозаики – 4 кусочка цветного картона различной формы. Участники групповой работы могли ознакомиться со своими частями – элементами мозаики, рассмотреть их.

Далее экспериментатор предлагал детям следующую *инструкцию*:

«Каждый из вас получил свой набор из кусочков цветной мозаики. Рассмотрите свои кусочки так, чтобы соседи их не видели. Среди

кусочков есть части геометрических фигур, которые вы знаете и которые вы будете собирать. Каждая такая фигура была разрезана на две части. Вам вместе нужно разыскать эти две подходящие части и сложить из них известную вам геометрическую фигуру. Всего таких фигур четыре. Искать подходящие части вы будете, не показывая своих кусочков друг другу. Подглядывать в чужие наборы или показывать свои кусочки другим нельзя. Иначе вся группа исключается из игры. Вы можете только переговариваться. Имейте в виду, что кусочки разделены между вами так, что никто сам по себе из своих кусочков целую фигуру сложить не может. Собрать фигуру можно только вместе.

Как только вы нашли среди кусочков мозаики две подходящие части одной фигуры, вы записываете в специальном бланке (ведущий показывает бланк), какую фигуру вы собираетесь сложить (см. рис.13), и только после этого вместе выкладываете на стол выбранные кусочки и складываете фигуру (в этом месте экспериментатор доставал из своего конверта два треугольника и складывал из них квадрат). Посмотрите, вот из двух частей получился квадрат, это правильная фигура (затем для примера экспериментатор складывал «неправильную» фигуру – треугольник с полукругом). Эти части не подходят друг к другу, и правильной фигуры не получилось. Это значит, что эти части «сгорели» и в игре больше не участвуют. Все выложенные вами детали в дальнейшей сборке фигур также не участвуют. Они «сгорают». Поэтому договаривайтесь как следует, не торопитесь. Задача для каждой группы – собрать как можно больше фигур (по возможности все четыре). После того, как договоритесь, не забудьте сначала записать в бланке название фигуры, которую собираетесь вместе сложить, и только потом одновременно выкладываете детали на стол. Приступайте к работе, время пошло!».

Методика «Мозаика» рассчитана на 20 минут групповой работы детей. За работой каждой группы наблюдал экспериментатор, фиксируя действия детей в специальном бланке наблюдения (см. рис. 14).

Еще укажем на существенные особенности разработанной нами диагностической методики:

- главным требованием к диагностической процедуре было создание таких условий, при которых дети должны были обращаться друг к другу и взаимодействовать между собой – для этого материал для построения геометрических фигур распределялся между участниками таким образом, чтобы самостоятельно, не привлекая других детей, участник группы не мог выполнить задание; при этом задача, предлагаемая для группового решения, была достаточно простой;
- предметом исследования было умение выстроить групповое взаимодействие, и результат работы определялся именно сформированностью этого социально-рефлексивного умения, а не сложностью (недоступностью) задачи;

- методика позволяла не только констатировать наличие или отсутствие взаимодействий, но и определить, содержательно описать их эффективность, проанализировать особенности их развития в процессе группового решения задачи.

Материал задачи был подобран таким образом, чтобы дети могли использовать несколько попыток решения и имели возможность оценить правильность гипотезы или эффективность стратегии в ходе самой работы, а не только по ее завершении. Использовалась также такая процедура групповой работы, которая искусственно затрудняла возможность непосредственного решения и требовала выработки групповой стратегии, выдвижения гипотез, содержательной коммуникации. Применялись средства «зашумления» действия, которые вводились в сам материал. К таким средствам можно отнести как несущественные дополнительные признаки (цвет), так и очень близкие характеристики «подходящих» и «неподходящих» элементов мозаики (размер и форма).

Таким образом, при внешней простоте задачи, для ее решения требовались организация тонких рефлексивных взаимодействий, «видение» элементов партнеров и опознание их как «подходящих» или «неподходящих» по тем признакам, которые выявлялись в процессе групповой коммуникации. В некоторых группах, например, именно рефлексивная позиция определяла сам стиль коммуникации. Так, участник группы, вместо описания признаков своего элемента мозаики, делал запрос о том, какого элемента ему «не хватает» для сборки фигуры, т. е. строил гипотезу и о возможном общем результате, и о конкретных характеристиках элемента кого-то из партнеров, которого не достает для получения результата.

На рис. 15 представлен протокол, отражающий результат работы одной из экспериментальных групп.

Нетрудно увидеть, как именно участники группы совместно искали решение групповой задачи. Сначала они легко сложили круг из двух подходящих частей, не особенно вдаваясь в точность описания деталей (об этом мы узнаем из протокола наблюдателя – см. рис. 14). И воспользовались этой же стратегией для сборки треугольника. Однако предпринятая попытка не удалась, так как ими в данном случае не были учтены размеры выбранных элементов. Сами участники оценили свой результат отрицательно и поставили себе возле записи «треугольник» знак «минус». Далее они поставили себе задачу сложить несуществующую геометрическую фигуру – «полукруг». И хотя они сомневались в размере секторов, но попытку все же осуществили, снова сами оценили ее как ошибочную (знаком «минус»). Далее участники подробно описывали свои элементы, задавали друг другу уточняющие вопросы и обнаружили, что могут совершить еще одну попытку сложить треугольник. Эта попытка оказалась успешной. Дети эмоционально реагировали на свой успех и «сбросили» все остальные элементы как неподходящие.

В результате, в этой группе даже не была предпринята попытка сложить какую бы то ни было фигуру из других, синих, элементов. Мы имели возможность оценить продуктивность групповой работы этой группы как 50%, а из протокола наблюдателя (рис. 14) судить о гипотезах, средствах решения, интенсивности и качестве взаимодействия детей в группе.

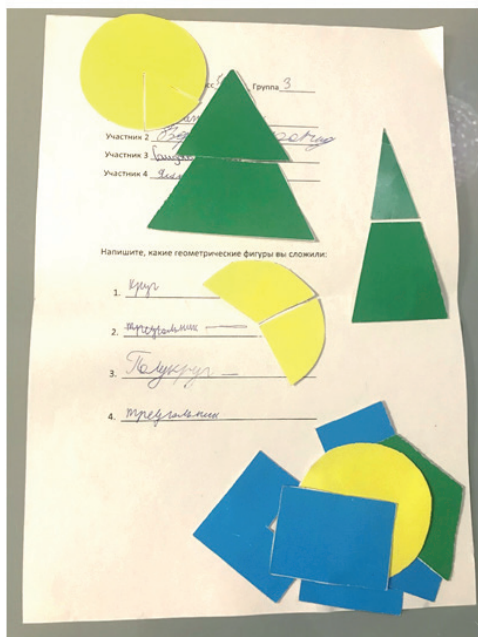


Рис. 15. Пример заполненного детьми протокола и фиксированный результат групповой работы

Таким образом, разработанная методика позволяла создавать экспериментальную ситуацию, в условиях которой актуализировались основные рефлексивно-коммуникативные компетенции участников. При этом непосредственное общение становилось для участников основным средством обучения. На каждом этапе работы (т. е. собирая конкретную геометрическую фигуру) каждому участнику нужно было определить, с кем он должен взаимодействовать и как это взаимодействие организовать («построить»), чтобы получить общий результат – сложить искомую фигуру. Процедура позволяла участникам получать обратную связь об эффективности их совместных действий непосредственно в момент их выполнения (либо искомая фигура складывается, либо детали «сгорают» и остаются на столе, доступные для общего обозрения). По ходу работы участники оказывались как в ситуации успеха, так и

неуспеха, а также «конфликта» и взаимного непонимания, что в соответствии с замыслом инициировало рефлексивно-коммуникативные процессы.

**Выборка испытуемых.** В исследовании участвовали учащиеся четвертых классов трех московских школ.

Выборку 1 составили учащиеся четвертых классов школы, работающей по программе развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова (всего 78 групп, 312 человек). Это – школа № 91 г. Москвы, в которой способы освоения специально разработанного предметного содержания, ориентированного на развитие основ теоретического мышления у учащихся, сочетается с особыми формами организации образовательного процесса, включающими различные виды групповой работы (содержательные взаимодействия учащихся и учителя, самих учащихся). Оригинальный вариант методики «Мозаика» использовался для диагностики рефлексивно-коммуникативных компетенций в 2021 году. Далее полученные результаты статистически соотносились с данными другой версии методики (2019, 2017, 2016, 2014 и 2012 годов). По ряду показателей результаты статистического анализа позволили объединить выборки 2021 и предыдущих лет диагностики. Поэтому в дальнейшем анализе использовались результаты полной выборки.

Выборку 2 составили учащиеся четвертых классов двух школ, реализующих в процессе обучения сложившиеся способы организации учебных взаимодействий на уроке (всего 48 групп, 192 ученика). Ниже представлены данные диагностики развития социальных компетенций учащихся начальной школы, полученные в 2021 г.

### **3.1.3. Результаты эмпирического исследования особенностей развития у детей 6–10 лет социальных метапредметных компетенций в школах с разными способами организации учебных взаимодействий**

При анализе результатов нами использовались следующие показатели.

1 Основной показатель: *правильность группового решения.*

Определялась по количеству правильно собранных геометрических фигур. Таких фигур могло быть всего 4 – круг, квадрат, шестиугольник, треугольник (вместо шестиугольника дети иногда складывали из тех же элементов параллелограмм).

2 Дополнительный показатель: *стратегия группового решения.*

Для анализа стратегии группового решения использовались следующие данные.

*Количество попыток.* Анализ результатов показал, что группы, выбирающие разные стратегии, совершали различное количество проб. Так, были группы, участники которых выкладывали фигуры до тех пор,



пока не заканчивались все элементы мозаики. Это свидетельствовало о том, что в процессе работы эти дети не анализировали свои ошибки, т. е. содержание рефлексии ограничивалось выработкой стратегии взаимодействия и не было направлено на совместное решение поставленной задачи. Если группа была ориентирована на содержание задачи, то после каждой попытки происходила «работа над ошибками». Иногда в процессе такой работы кто-то из участников вынимал деталь мозаики и выкладывал ее на стол как «сгоревшую». Это упрощало дальнейшую совместную работу и позволяло участникам проанализировать, какой признак не был учтен или правильно описан. Были группы, которые, отходя от исходной инструкции, пытались собрать не геометрические фигуры, а какие-то предметные образы, например, «гриб» или «кораблик». Они соединяли 2 кусочка мозаики (иногда 3 или 4 элемента мозаики), видели получившийся результат и приписывали ему какое-то предметное название, занося в протокол. Такая подмена поставленной задачи на более простую в процессе решения свидетельствовала о низком уровне развития групповой рефлексии.

*Количество геометрических фигур.* Сопоставление «количества попыток» с «количеством геометрических фигур» указывало на эффективность стратегии работы группы. Если количество попыток больше, то стратегия менее эффективна, т. к. она включает много лишних непродуктивных предложений. Если число попыток совпадает с числом фигур, то, значит, группа ориентировалась на поставленную задачу, не теряла инструкцию и работала более концентрированно.

*Последовательность сбора геометрических фигур.* Анализ особенностей работы эффективных и неэффективных групп показал, что есть фигуры, более легкие для опознания в тех условиях, которые заданы нашей методикой, и более сложные. Так, наиболее простым для узнавания является круг. Для того, чтобы правильно собрать эту геометрическую фигуру, одному участнику требуется правильно описать размер сектора, вырезанного из целого круга (в наборе деталей представлено 3 сектора разного размера), а другому – размер недостающей части круга. Даже если группа, начав свою работу со сборки круга, выбирала неподходящие кусочки мозаики (например, сектор большего размера, чем вырез в круге), то на этой ошибке группа могла легко научиться собирать другие фигуры. Если же группа начинала работу с треугольника или шестиугольника, то на этих элементах участникам оказалось труднее обнаружить существенные и несущественные признаки, создать общий способ описания кусочков мозаики.

*Характеристика общения в процессе групповой работы.* Методика строилась таким образом, что участники с необходимостью должны были обращаться друг к другу и строить содержательное общение, необходимое для решения поставленной задачи. Так как сам материал

задачи (кусочки геометрических фигур) был выбран таким образом, чтобы в языке отсутствовали готовые обозначения для большинства элементов, то мы имели возможность наблюдать реальный процесс построения некоторого искусственного «общего языка». Во-первых, каждый участник должен был освоить способ описания тех элементов, которые у него в наборе представлены, а, во-вторых, он должен был договориться с другими о самом способе описания. Даже если один участник придумывал «правильный» способ описания своих элементов, но другие его не понимали, то вместе они не могли сложить требуемую общую фигуру. Поэтому каждая группа строила свой особый способ общения, использовала свои оригинальные средства, по-разному строила взаимодействие за счет рефлексивной организации коммуникативного процесса.

В качестве *показателей общения* в процессе групповой работы использовались следующие:

- число участников обсуждения при сборке геометрических фигур (число участников в начале совместной работы и в конце ее, как правило, различаются);
- наличие явного лидера в начале и в конце работы;
- различные средства общения (так, несмотря на запрет, многие группы искали дополнительные невербальные средства, например, замеряли свои детали линейкой или пальцем, накладывали их на листок в клеточку и описывали деталь в «условных единицах» и т. п.), фиксация таких средств позволяла описать специфические элементы языка, выработанного конкретной группой для решения задачи.

Данные, полученные по методике «Мозаика», позволили оценить метапредметные результаты, характеризующие различные аспекты сформированности социально-рефлексивных компетенций младших школьников, причем оценить не только количественно, но и качественно.

Оценка результативности группового решения осуществлялась в баллах. За правильно собранную геометрическую фигуру группе присваивался 1 балл. Таким образом, минимальное количество баллов в методике «Мозаика» равно 0, а максимальное – 4. Проводился также статистический анализ данных. Выборки сравнивались по средним значениям, стандартным отклонениям и проценту от максимального балла (таб. 4).

Таблица 4

**Количественные данные выполнения диагностической методики «Мозаика» в двух выборках испытуемых**

Выборка	Число попыток	Число геометрических фигур	Число правильно собранных фигур
Выборка 1 (78 групп)	5,3	5,2	2,10
Выборка 2 (48 групп)	4,35	3,62	1,06

Согласно полученным данным, выборка 1 значительно отличается от выборки 2 по количеству правильно собранных фигур ( $U$  Манна–Уитни = 179,  $p < 0,01$ ). И выборка 1 значительно отличается от выборки 2 по количеству попыток собрать геометрическую фигуру ( $U$  Манна–Уитни = 179,  $p < 0,05$ ). В итоге нами были сделаны следующие выводы о влиянии способов организации учебных взаимодействий на развитие рефлексивно-коммуникативных способностей детей 6–10 лет:

1. В школе развивающего обучения, у реализующей образовательную систему Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова (выборка 1), более выражена тенденция к поиску совместного решения поставленной задачи. Учащиеся совершали больше попыток сложить геометрическую фигуру из предложенных им элементов, чем учащиеся из традиционной школы. Этот факт подтверждается тем, что и после того, как все элементы мозаики были выложены на столе (т. е. у учащихся не осталось больше элементов для продолжения работы), дети часто задерживались на перемену и анализировали, какие фигуры могли бы получиться, какие признаки они не заметили или неверно описали.
2. Меньшее число попыток сложить геометрическую фигуру из заданного набора элементов в выборке 2 могло бы свидетельствовать о выраженной рефлексивной позиции участников, если бы оно сопровождалось групповым анализом ошибок и выкладыванием на стол деталей, которые «сгорели» в связи с допущенной ошибкой сборки. Однако такая рефлексивная позиция участников ни разу не была зафиксирована в выборке 2. В выборке 1 в 67% групп после ошибочной выкладки группа «переключалась» с поиска следующих геометрических фигур на анализ ошибки. В ходе этой рефлексивной стадии групповой работы либо сам участник, не выложивший свой «правильный» элемент искомой фигуры, вынимал его, аргументируя это действие тем, что «теперь не пригодится», либо ему предлагали это сделать другие участники группы: «У кого остался правильный кусок треугольника? Выкидывайте, теперь он не нужен». Таким образом, анализ ошибки в процессе выполнения задания является важнейшим индикатором сформированной рефлексивной позиции у участников групповой работы.
3. В школе, реализующей программу развивающего обучения (выборка 1), учащиеся лучше удерживали поставленную задачу. На протяжении всей работы они осуществляли поиск правильной геометрической фигуры (разница числа попыток и числа геометрических фигур незначительна). Учащиеся неэкспериментальной школы, в свою очередь, нередко переходили от поиска геометрических фигур к поиску фигур вообще. Так, в протоколах групп из выборки 2 зафиксированы «домик с трубой», «елочка», «сапог», просто «фигура» и др. Таким образом, действуя вместе, участники из выборки 1

удерживали задачу на протяжении всего процесса решения, а участники из выборки 2 в процессе решения «подменяли» поставленную задачу более простой, что позволяло им считать себя успешными в ситуации, когда на самом деле задача ими не решалась. Этот факт подтверждается и поведением большинства групп: после окончания эксперимента они с энтузиазмом сообщали одноклассникам (участникам других групп), что собрали много разных фигур. Таким образом, социальная успешность для них оказывалась значительно важнее, чем реальная успешность решения совместной задачи. Следовательно, у учащихся из выборки 2 наблюдались значительные трудности в тех случаях, когда содержанием рефлексивного анализа должны были стать не только предметное содержание задачи, но одновременно и способ взаимодействия.

4. В выборке 1 было статистически значимо больше правильных решений, чем в выборке 2. В среднем учащиеся школы развивающего обучения собирали правильно 2 геометрические фигуры из четырех возможных. В выборке 2 (школа с «традиционным» способом организации учебных взаимодействий) средний результат – 1 фигура. Это означало, что учащиеся школы развивающего обучения строили более продуктивную стратегию поиска совместного решения, в которой содержанием рефлексивных действий являются одновременно общая задача и способ координации индивидуальных действий в процессе ее решения, чем учащиеся в школах, реализующих традиционный стиль организации учебных взаимодействий.

Специально рассмотрим распределение баллов внутри каждой выборки испытуемых. В табл. 5 приведены данные о количественном распределении групп, получивших от 0 до 4 баллов в методике «Мозаика».

Таблица 5

**Распределение баллов в методике «Мозаика»  
в двух выборках испытуемых**

Выборка	Баллы				
	Балл 0	Балл 1	Балл 2	Балл 3	Балл 4
Выборка 1 (78 групп)	5 групп	18 групп	28 групп	18 групп	9 групп
Выборка 2 (48 групп)	19 групп	16 групп	6 групп	5 групп	2 группы

Приведенные в табл. 5 данные позволили сделать следующие выводы:

- в школе развивающего обучения (выборка 1) большинство групп собирает 2 геометрические фигуры, т. е. в процессе поиска решения и анализа неудач находит эффективный способ взаимодействия. Этот способ позволяет группе в условиях поиска неопределенного

общего результата выстроить такую стратегию решения, когда соотнесение индивидуальных элементов на основе выделения и описания их существенных признаков приводит к реконструированию того общего геометрического объекта, элементами которого располагает каждый из участников группы. Такая стратегия, в частности, проявляется в том, что участники переходят от описания своих элементов к описанию того, чего им не хватает для предполагаемого целого.

- в школах со сложившимся способом взаимодействия (выборка 2) наибольшее число групп либо вообще не составили ни одной геометрической фигуры, либо собрали 1 фигуру (19 и 16 групп соответственно). Это означало, что участникам группового решения не удалось выстроить стратегии продуктивного взаимодействия, они не использовали свои ошибки для анализа и выделения существенных признаков элементов мозаики, поэтому повторяли неэффективный способ поиска решения.
- в выборках учащихся из школ с разными способами организации учебных взаимодействий представлены качественно различные стратегии реализации коммуникативно-рефлексивных компетенций в процессе решения групповой задачи. Так, школа развивающего обучения формирует к концу ступени начального образования умение выстраивать продуктивное взаимодействие в соответствии с той общей задачей, которая предлагается учащимся. Основным механизмом построения продуктивного взаимодействия здесь является обнаруженная способность участников выйти в рефлексивную позицию, в которой одновременно учитываются цель совместной работы, ресурсы участников и средства самого взаимодействия. Важнейшую роль в построении такой стратегии играют «обратная связь» (по ходу выполнения работы участники группы видят результат, могут его оценить и проанализировать ошибки) и ограничения, налагаемые на индивидуальные действия условиями организации совместной работы.

Таким образом, наша гипотеза нашла свое подтверждение в результатах, полученных в условиях применения методики «Мозаика». *В школе развивающего обучения коммуникация и взаимодействие определялись условиями решения задачи.* Поэтому в процессе решения на основе анализа промежуточных результатов (правильности или ошибок сборки отдельных геометрических фигур) форма коммуникации изменялась; формируется «общий язык» описания элементов мозаики; вырабатываются групповые средства, позволяющие более адекватно количественно характеризовать отдельные признаки элементов (пальцы, ручка, рисунок на столе, клетки в тетради и т. п.), меняется стратегия решения (переход от описания своего элемента к описанию «недостающего» элемента для совместной сборки геометрической фигуры,

которая представляется правильной или возможной участникам группы). Важнейшей функцией коммуникации становится в данном случае рефлексивная функция – отнесение своих действий и действий партнеров к содержанию задачи и вырабатываемому способу ее решения. В выборке 2 способ взаимодействия и содержание коммуникации у детей выстраиваются в группах как отдельная задача, т. е. вне связи с содержанием задачи. Этот вывод подтверждается следующими особенностями поведения детей. Во-первых, по ходу решения задача зачастую подменяется: вместо геометрических фигур группа начинает собирать просто фигуры. Во-вторых, после ошибочного выкладывания деталей не наблюдается содержательного анализа ошибки, а способ взаимодействия и содержание коммуникации не перестраиваются. В-третьих, по ходу работы участники не выкладывают на стол элементы, парные к «сгоревшим» деталям, т. е. связь отдельных элементов в построении общего продукта не становится содержанием их рефлексивного анализа. В-четвертых, после окончания работы группы не проводят «работы над ошибками», т. е. не пытаются разобраться, почему их взаимодействие оказалось неэффективным. Наконец, в-пятых, субъективная оценка эффективности работы группы не совпадает с объективной: участники либо выражают большое удовлетворение самим фактом совместной работы и в этом случае оценивают ее как более успешную, чем фактический балл, либо предъявляют претензии друг к другу и ищут виноватых в низком результате совместной работы. Таким образом, коммуникация не выполняет рефлексивной функции, что приводит к низким результатам в ситуации решения групповой задачи. Дополнительное подтверждение нашей гипотезы представлено данными, полученными в процессе экспертного анализа уроков в школах с разными способами организации учебных взаимодействий [134].

Ниже приводятся два протокола наблюдения за работой групп при выполнении диагностической методики «Мозаика»: протокол 1 работы группы из выборки 1 (школа развивающего обучения) и протокол 2 работы группы из выборки 2.

*Протокол 1.* Участники долго молча рассматривают свои элементы мозаики.

Роман: У меня есть целый желтый круг.

Зоя: Целый нам не нужен!

София: А у меня круг без кусочка, как кусок пиццы.

Дима: О! У меня кусок пиццы.

Роман: И у меня!

Зоя: У меня тоже большой кусок пиццы.

София: Мне нужен небольшой, нормальный кусок. У вас какие куски?

Дима: Нормальный.

Роман: Ну да, нормальный.

София: Что будем делать?

Роман: Вынимаем.

София: Подождите! У кого какой цвет?

Остальные участники группы: Желтый.

(Пауза. Роман жестом предлагает вынуть детали конструктора. Роман и София вынимают свои элементы. Фигура не складывается – сектор Романа оказывается больше, чем вырезанный из круга сектор у Софии).

София: Я же говорила, нормальный кусок.

Зоя: Этот тоже нормальный. Надо было в градусах...

Дима: Значит мой кусок можно выкидывать, все равно он уже теперь не подойдет (выкладывает на стол свой сектор. Все вместе складывают круг). Жалко...

Дима: Я думаю, что могу с кем-нибудь сложить квадрат. У кого есть маленький квадратик, синий?

Зоя: У меня.

София: У меня.

Роман: подождите, а то будет как с кругом! Что такое маленький? (Зоя показывает пальцами приблизительный размер своего квадрата).

София: У меня приблизительно такой же. Надо измерить (замеряет фалангой указательного пальца).

Дима: Проверь, с обеих сторон одинаковый?

София опять замеряет: Да, это же квадрат!

Зоя: Мне кажется, у меня такой же.

Роман: Так приложите пальцы! Теперь прикладывай свой квадрат.

Зоя: Да... У меня, кажется, чуть-чуть поменьше... Так какой тебе подойдет?

Дима: Сейчас проверю. Давай сюда палец (прикладывает свой палец к Зоиному и затем к своему элементу). Похоже, что твой подходит.

Точно больше ни у кого похожих квадратов нет? Тогда вынимаем!

Роман: Подождите! У меня квадрат с вырезом. Типа как буква Г. И одна сторона короче, чем другая. Может, если сложить с твоим, может получится прямоугольник?

Зоя: Давайте по очереди. Если получается квадрат, давайте его сложим и будем искать другие фигуры.

Роман: но мы же уже выложим синие детали!

Зоя: ну и что. У меня, например, еще есть синий прямоугольник...

(В это время Дима берет выложенный ранее сектор и им «замеряет» свою синюю деталь.) Давайте еще раз проверим: у меня вырез в квадрате вот такого размера (показывает сторону сектора). Приложите к своим квадратикам, у кого подходит?

(София и Зоя проверяют размер квадратиков с помощью сектора).

Зоя: Мой по размеру подходит точно.



(Дима и Зоя вынимают свои кусочки мозаики и складывают фигуру – квадрат.)

Все: (радуются) Ура!

Роман: У меня есть такой же квадрат, только целый. Что к нему можно добавить?

(Все внимательно изучают оставшиеся детали.)

Дима: У меня большой треугольник. Зеленый.

Роман: Квадрат синий....

Зоя: Да какая разница! Только что можно сложить из треугольника и квадрата?

Дима: А еще большая трапеция. Может трапеция подойдет?

Роман: И у меня трапеция!

София: И у меня!

(Пауза: все рассматривают свои фигуры, вращают их, прикладывают к другим оставшимся у них деталям.)

София: Три трапеции... Они одинаковые?

(Роман, София и Дима одновременно берут со стола выложенные детали и с их помощью «замеряют» свои трапеции. Прикладывают мерки и выясняют, что две трапеции одинаковые, а одна имеет меньшие размеры).

София: Вынимайте свои, вместе будет пятиугольник. Записывайте!

Роман: Не пяти, а шестиугольник. Это если большой стороной приложить.

(Проверяют размеры, используя один квадратик как мерку для уточнения размеров обеих трапеций и выкладывают «правильную» геометрическую фигуру – шестиугольник. В это же время Зоя и София собирают треугольник, уточнив цвет и размер). Из приведенного протокола видно, какую роль играют рефлексивные процессы в формировании продуктивной стратегии коммуникации в процессе группового решения задачи. Сначала в группе используется «натуральный» способ описания элементов (сектор как кусок пиццы). Получив отрицательный результат, участники проводят «работу над ошибками», причем они анализируют как общий результат (фигура не сложилась), так и сам способ коммуникации, и отмечают, что тот язык, который они все использовали, оказался неадекватным (все говорили в терминах «кусочков пиццы», и этого оказалось недостаточно, чтобы решить поставленную задачу). Из этого понимания появляются новые предложения по поводу стратегии решения и по поводу средств решения: предлагается измерять элементы и предлагается использовать пальцы и затем прикладывать их друг к другу и к своим элементам для точности замера. Затем вводится более точный способ замера и в качестве мерки используется «сгоревшая» деталь – сектор круга. Важно, что группа опять начинает говорить на «общем языке» – языке измерения,

причем перестраивается очень быстро, используя ту информацию, которую они смогли получить, анализируя свою ошибку.

*Протокол 2 (группа из выборки 2).*

Дети с большим интересом рассматривают свои детали мозаики.

Вася: Ничего не понимаю. У меня не складывается.

Сергей: Но мы же вместе должны что-то сложить.

Даша: Точно. Тогда давайте круг?

(Все вместе, не записав в протокол название фигуры, вынимают свои части круга: Вася вынимает полный круг, Леша – большой сектор – 120 градусов, Даша – круг с вырезанным небольшим сектором – 45 градусов, Сергей – сектор размером 45 градусов, подходящий для Дашиного элемента): ура! Круг!

Ведущий: Покажите, как вы сложите круг из выложенных деталей?

Даша: Нормально, просто один на другой....

Ведущий: Посмотрите, фигура не получилась!

Вася: Нормально (пытается забрать «лишние» выложенные на стол детали).

Ведущий: Оставьте детали на столе. Они сгорели, их больше использовать нельзя.

Вася: Ну вот эти же две подходят. Значит правильно!

Леша: Ну да, из двух частей получается нормальный круг.

Даша: Так нам же сказали, фигуру разрезали на две части.

Леша: И они все желтые.

Сергей: Тогда вынимаем зеленые (выкладывает большой треугольник, все остальные члены группы вынимают свои зеленые детали. Пытаются сложить фигуру, прикладывают элементы разными сторонами, перемещают, складывают «ёлочку» и записывают в протокол).

Сергей: А еще есть синие.

Даша: У меня квадратик.

Вася, Леша: И у меня.

Вася: Тогда сложим прямоугольник.

Леша: У меня есть прямоугольник! (обращается к ведущему): Мы же можем записать прямоугольник и положить его?

Ведущий: Вы должны собрать фигуру.

Леша: (Пишет в протоколе «Прямоугольник» и командует): вынимаем!

(Все вынимают свои квадраты, а Леша выкладывает прямоугольник. Так как все элементы разного размера, то прямоугольник не складывается).

Леша: Чуть-чуть неровный.

Сергей: У меня осталась какая-то штука. Не знаю, как назвать.

Вася: А у меня целый круг.

Леша: Ура! Пиши «круг» и вынимай на стол. Ура, у нас получилось!

(Вася вписывает в протокол «круг» и ставит большой плюс. Группа выражает радость и прекращает работу, хотя у них еще оставались элементы, из которых можно было сложить квадрат. Таким образом, группа не смогла собрать ни одной геометрической фигуры).

Главная особенность стратегии, представленной в протоколе 2, состоит в том, что учащиеся не анализируют свои ошибки. Они вообще не считают свои действия ошибочными, а значит, вообще не ставят перед собой рефлексивную задачу. В отсутствие рефлексивной позиции невозможно выстроить стратегию решения, выработать в группе «общий язык», выбрать адекватные средства, адекватно оценить эффективность взаимодействия, поэтому каждый следующий шаг в решении повторяет ошибки предыдущего. Более того, в процессе работы они подменили поставленную перед ними задачу другой, более простой: вместо сборки геометрических фигур они либо выкладывали готовые фигуры, либо собирали «что-то», не имеющее ничего общего с геометрической фигурой, например, ёлочку. Важно отметить, что ни один участник группы не проявил критического отношения к работе и ее результату, не вступил в дискуссию с другими членами группы, не переживал по поводу неудач. Такая стратегия групповой работы характеризуется полным разрывом между содержанием коммуникации и содержанием совместных действий. Освоение коммуникативных компетенций в отрыве от содержания групповой работы препятствует формированию рефлексии как на способа индивидуального действия внутри совместного, так и на выстраиванию общей стратегии решения, адекватной поставленной перед группой задаче.

#### **3.1.4. Механизмы формирования коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в школах с разными способами организации учебных взаимодействий**

Таким образом, наша гипотеза нашла свое подтверждение в результатах, полученных в условиях применения методики «Мозаика». Было доказано, что в школе развивающего обучения, образовательная система которой системно включает разные формы организации содержательных взаимодействий учащихся в процессе решения учебных задач, формируются коммуникативно-рефлексивные компетенции, позволяющие выстраивать групповые стратегии, ориентированные на содержание поставленной общей задачи и разделение и координацию индивидуальных действий в форме, наиболее адекватной для ее решения. При этом коммуникативно-рефлексивные способности можно рассматривать как важную результативную характеристику влияния образовательной среды школы развивающего обучения на социальную, личностную и когнитивную составляющие развития учащихся. Однако

помимо результативных показателей развития учащихся, необходимо оценивать основные характеристики, как теоретических психолого-педагогических оснований организации учебного процесса, так и, главным образом, психологической организации реального осуществления процесса взаимодействия взрослого и детей в совместной учебной работе. Одной из важнейших характеристик организации эффективной образовательной среды является включение разных способов учебного взаимодействия учащихся с учителем и друг с другом в процессе общей деятельности. Эти же характеристики относятся и к *образовательной среде урока* как основной форме реализации учебной работы школы.

Нами была разработана специальная схема анализа урока (рис. 16), используя которую в процессе наблюдения на уроках, можно решить следующие исследовательские задачи:

- получение реальной картины психолого-педагогической организации учителем процесса учебной работы на уроке;
- установление содержательной направленности и степени выраженности предметно-информационного, организационного и оценочно-личностного аспектов урока;
- выявление интенсивности и направленности учебной коммуникации учителя с учащимися в процессе урока;
- установление общепсихологической атмосферы протекания учебной коммуникации, ее комфортности для учителя и детей.

**Процедура наблюдения** непосредственно на уроке (или видеозаписи урока) включала:

- внимательное, четкое, квалифицированное наблюдение важных для дальнейшего психологического анализа поведенческих и деятельностных форм учебной активности педагога и его взаимодействия с учащимися в процессе урока;
- вычленение и выявление содержащихся в схеме параметров;
- фиксацию проявлений выявленных параметров в соответствующих клетках на бланке схемы (см. рис. 16) с учетом повременной развертки процесса урока. При каждом обнаружении в деятельности учителя какого-либо параметра на бланке схемы ставится удобный значок (например, +) в клетке пересечения соответствующей этому параметру строки и соответствующего временной развертке урока столбца. По числу таких значков оценивается интенсивность использования педагогом тех или иных параметров в процессе реализации урока.

Создавая схему наблюдения урока, мы включили в нее ряд параметров, которые, по результатам предварительных экспериментов, позволяют с определенностью судить о качестве урока либо как содержащем развивающий потенциал, либо ограничивающимся только изложением и воспроизведением предметного материала (см. рис. 16). Учитывая, что кооперация самих детей не просто усиливает эффект их кооперации

с взрослым, но и имеет свое собственное значение, в схему наблюдения введены параметры, связанные с коллективной и групповой работой учащихся, рассматриваемой в качестве важного свидетельства выраженной развивающего потенциала образовательной среды.

*Схема наблюдения на уроке* включала три аспекта.

1. *Предметно-содержательный аспект* – включает такие параметры наблюдения, которые характеризуют разворачивание учебного содержания (постановка проблемы, передача информации разного уровня обобщения, типы вопросов и ответов учителя и учащихся, используемые дидактические приемы) – всего 8 параметров. Набор показателей предметно-содержательного описания урока позволяет зафиксировать, кто является инициатором того или иного учебного действия, например, задает вопрос по содержанию урока).
2. *Организационный аспект* – включает параметры, характеризующие способы решения конкретным учителем задач предметного уровня (инструкции, инициирование и ведение групповой дискуссии, использование модельных и схематических средств, организация групповых форм работы учащихся, практических и исследовательских действий, рефлексии) – всего 7 параметров.
3. *Межличностный аспект* – включает параметры эмоционально-личностных отношений (способы стимулирования и мотивирования учащихся, их оценивания, поощрения и наказания; реагирование учителя на поведение учащихся; особенности общения и личностно-реагирования) – всего 6 параметров.

Соответствующие каждому аспекту параметры сгруппированы на бланке схемы наблюдения в соответствующих строках слева в верхней, средней и нижней его частях. В столбцах сверху помечены временные интервалы с разницей в 5 минут, составляющие временную развертку течения урока. На пересечении строк и столбцов следует отмечать удобным наблюдающему наглядным значком (+) проявление соответствующего строке параметра в соответствующий столбцу временной отрезок урока.

На основании анализа заполненных бланков наблюдения проводился количественный и качественный анализ полученных данных о процессе протекания урока у того или иного учителя.

*Количественный анализ результатов* состоял:

- в подсчете числа проставленных наблюдающим значков-проявлений в процессе урока каждого параметра, содержащегося в схеме наблюдения, и фиксации, таким образом, степени интенсивности их выраженности;
- в подсчете суммарного числа проявлений всех параметров каждого из трех аспектных блоков схемы наблюдения;
- в сопоставлении полученных чисел, выражающих интенсивность проявления выделенных параметров в ходе уроков.

В ходе *качественного* анализа полученного материала рассматривались:

- распределение активности учителя по трем аспектным блокам параметров схемы наблюдения (сравнительное количество значков-пометок, приходящихся как на каждый параметр аспектного блока, так и в сумме по целому блоку);
- логические связи и переходы от одних параметров к другим и от одного блока к другому в процессе временной развертки хода урока;
- качество направленности деятельности учителя по каждому аспектному блоку параметров;
- характер оценивания учащихся и способы их поддержки и мотивирования к учебной деятельности;
- способность учителя в целом активизировать встречную, собственную деятельность учащихся и готовность к обоюдному взаимодействию;
- владение учителем формами и приемами организации совместной работы педагога с учащимися и учащихся между собой.

Школа № _____ Класс _____ № урока _____ Предмет _____	
Учитель _____ В классе _____ человек Дата наблюдения _____	
Предмет	1. Постановка проблемы, введение
	2. Передача конкретной учебной информации
	3. Проблемный вопрос классу или конкретному ученику
	4. Конкретный вопрос классу или конкретному ученику
	5. Ответ на проблемный вопрос ученика
	6. Ответ на конкретный вопрос ученика
	7.а Передача содержания в форме дискуссии
	7.б Передача содержания в форме работы с моделями
7.в Передача содержания в форме практической работы (исследование)	
8. Требование воспроизвести правило	
Организация	9. Инструкция по организации работы: индивидуальной, групповой, фронтальной
	10. Ответ на вопрос по организации работы
	11.а Призывы
	11.б Команды: повторить, исправить, дополнить, записать
	12. Задания детям для самостоятельной работы
	13. Вызов к доске и ответы на вопросы учителя с места
	14.а Специальная организация совместной деятельности: разделение на группы
14.б Специальная организация совместной деятельности: распределение ролей	
14.в Специальная организация совместной деятельности: разделение функций	
15. Работа с группой учеников	
Личность	16.а Оценка работы класса: информативная (+ / -)
	16.б Оценка работы класса: личностная (+ / -)
	16.в Оценка работы ученика: информативная (+ / -)
	16.г Оценка работы ученика: личностная (+ / -)
	17.а Замечания по поведению класса
	17.б Замечания по поведению ученика
	18. Лирические отступления
19. Шутки	
20. Оскорбительный тон по отношению к ученикам	
21. Игнорирование учащегося (не слушает, не реагирует)	

Рис. 16. Бланк схемы наблюдения на уроке

### ***Интерпретация данных. Основные стили учебного поведения учителя на уроке.***

Наблюдения по предложенной нами схеме позволяло получить данные, характеризующие специфику образовательной среды конкретных уроков. Эта специфика определяется различными средовыми факторами, но, прежде всего, профессиональными установками и умениями учителя, его психолого-педагогической направленностью и компетентностью в организации учебной работы и собственной деятельности учащихся. На основании полученных количественных данных по интенсивности проявления каждого параметра наблюдения и их соотносительности между собой экспериментатор определяет характер стиля учебного поведения педагога на уроке и специфику его направленности на организацию взаимодействия с учащимися.

Приведем примеры и соответствующие им протоколы наблюдений двух основных стилей психолого-педагогического поведения учителя на уроке и его взаимодействия с учащимися в ходе учебной работы, выявляющихся по интенсивности использования тех или иных параметров процесса организации урока.

*Учитель школы, дети которой вошли в выборку 2*, обнаруживал такие характеристики, как «конкретные вопросы классу», «вызов к ответу» (к доске или с места), «передача конкретной информации». К наименее количественно выраженным параметрам относились: «постановка проблемы», «использование специальных средств усвоения содержания (работа с моделями, исследовательская деятельность детей)», «специальная организация учебной совместности», «ответы на содержательные вопросы учащихся» (рис. 17). Это означает, что в организации взаимодействий превалирует адаптивная педагогическая модель. Инициатива в учебной работе полностью находится в основном на стороне учителя, а дети занимают по преимуществу пассивную позицию в отношении содержания и процесса учебной деятельности. В исследовании не было зафиксировано проблематизаций, дискуссий, обсуждений. Учащиеся задавали мало не только проблемных, но и обычных вопросов, связанных с содержанием задачи. Если проблема и ставилась, то редко обсуждалась в ходе урока. Учащиеся в основном воспринимали и воспроизводили учебный материал, а самостоятельно только решали «номера» или читали параграфы из учебника. Дети настолько привыкли к такому поведению на уроках, что учителю порой приходилось предпринимать усилия, чтобы в случае необходимости перевести учащихся от репродуктивной к продуктивной форме работы. Много усилий требовала также и поддержка дисциплины, и часто именно она становилась главной помехой и основной целью учителя, что проявлялось в интенсивном обращении к командам, замечаниям, крикам, касающимся как коллектива класса в целом, так и отдельных



учеников. Что касается активности взаимодействия с учащимися, то ее иллюстрацией может выступить наблюдение на уроке, когда учитель всерьез поставил в пример другим детям того ученика, который «так тихо сидел весь урок, что учитель о нем забыл». В другом классе учитель отметила, что «если бы не дети, я бы лучше урок провела».

Пример заполненной схемы наблюдения на уроке в школе с таким способом построения детско-взрослых взаимодействий представлен на рис. 17.

Школа № \_\_\_\_\_ Москва \_\_\_ Класс \_3\_\_\_ № урока \_4\_\_\_ Предмет \_Математика\_

Учитель \_\_\_Т.М.\_\_\_ В классе 26\_\_ человек Дата наблюдения \_\_\_\_\_

№ параметра	Временная развертка (минуты)									
	5	10	15	20	25	30	35	40	45	
Предмет	1.	+								
	2.	++		+ +					+	
	3.									
	4.	+	+++	++	+		++	+++	+++	+
	5.									
	6.									
	7.а									
	7.б									
Организация	8.			++++ +			++	+	+	
	9.						+			+
	10.	++++						+++	+	+
	11.а	++			++++					
	11.б						+		+	
	12.							+		
	13.	+++	+		+++++	++	+	+		
	14.а									
Личность	14.б									
	14.в									
	15.									
	16.а									
	16.б	+++						++++		
	16.в	++	+	-	++	+	+	-	+	+
	16.г				--					
	17.а			+ -						
17.б	---			-----			++	--		
18.		+								
19.									+	
20.	+									
21.										

Рис. 17. Протокол наблюдения на уроке в школе с традиционным способом организации урока

В то же время учитель, ориентированный на развитие учащихся, активно проявлял, помимо «передачи конкретной информации», «задавания конкретных вопросов» и «вызова к доске», такие параметры

организации урока, как «постановка проблемы», «задание проблемных вопросов учителем», «ответы учителя на проблемные вопросы детей», «организация дискуссии», «использование групповых форм», что свидетельствовало о том, что он был ориентирован на то, чтобы не просто передавать знания и способы действия (рис. 18). Его задачей было «погружение» детей в ситуацию поиска основных моментов проявления и развития того или иного понятия. Было зафиксировано большое количество содержательных вопросов, направленных от учащихся к учителю. При возникновении вопросов на уроке учитель занимает позицию равных возможностей с учащимися и не навязывает образцов «правильных ответов». Такие учителя активно ставят проблемы, сами задают проблемные вопросы и инициируют проблемные вопросы со стороны детей. Проблематизация содержания осуществляется «порционно», разворачиваясь в течение урока (от 2 до 7 «порций»). В ходе урока обсуждается также большое количество конкретной информации. Работа отдельных учащихся и всего класса поддерживается положительным оцениванием, шутками, веселыми замечаниями. Учащиеся довольно интенсивно работают на уроке самостоятельно, как индивидуально, так и коллективно. Учитель организует дискуссии всего класса и использует другие совместные формы работы детей в группах (например, работу парами, тройками; у доски или на местах; с распределением функций: один ученик отвечает, другой оценивает – или ролей: один учащийся создает и защищает свой проект, другой ему оппонирует). Проявляющие самостоятельность и активность учащиеся буквально «атакуют» учителя (например, вновь пришедшего), работающего в авторитарной манере и требующего от них заучивания правил (такой урок нами также зафиксирован).

Так, действуя в обычном стиле, учитель часто ограничивается достаточно простыми схемами работы, выраженными в последовательности параметров типа «вопрос–ответ–оценивание», «команда–замечание». С ориентацией на организацию взаимодействий работа учителя строится принципиально по-другому. В единое действие, как правило, учитель включает ряд операций, осуществляемых учителем совместно с детьми: «постановка проблемы–проблемный вопрос–дискуссия–конкретный вопрос–разные ответы детей–информативное и личностное оценивание». Таким образом, проявляется более опосредованная и сложная логика освоения предметного содержания, свойственная развивающей образовательной среде. У педагогов развивающего стиля на уроках для детей разных возрастов отмечается более широкое взаимодействие учителей с учащимися (в том числе и особенно в первых классах), сохраняется эмоциональный накал и интерес к учебной работе на уроках не только в младших, но и в старших классах, как за счет использования разнообразных специальных педагогических приемов, эмоционального и личностного одобрения и поддержки усилий детей, так и благодаря

достаточно активной встречной учебной самостоятельности учащихся, выражающейся в заинтересованности и желании вырабатывать и отстаивать собственный взгляд и подход к пониманию усваиваемого материала.

Пример заполненной схемы наблюдения на уроке в школе развивающего обучения представлен на рис. 18.

Школа № \_\_Москва\_\_ Класс \_\_4\_\_ № урока \_\_4\_\_ Предмет \_\_математика\_\_

Учитель \_\_Ю.Б.\_\_ В классе \_\_22\_\_ человек Дата наблюдения \_\_\_\_\_

№ параметра	Временная развертка (минуты)								
	5	10	15	20	25	30	35	40	45
Предмет	1.	+		+			+		+
	2.	+	++	+		++	+	++	+
	3.			+	+	+	+	+	+
	4.	++++	+++	+	++	++++	++++	++	+
	5.	+	+		+			+	
	6.	++			+++		++++		+++++
	7.a	+	+		+		+		+
	7.6			+	+		+		+
	7.в					+		+	
8.									
Организация	9.	+ф							
	10.								
	11.a								
	11.6							+	+
	12.								
	13.	+++	+++	+++++	+++	++++	++		++++
	14.a						+		+
	14.6								
	14.в								
15.									
Личность	16.a					+			+
	16.6								
	16.в	+	+			+			+
	16.г	++			+			+	
	17.a	-							
	17.6								
	18.								
19.		+						+	
20.									
21.									

Рис. 18. Протокол наблюдения на уроке в школе развивающего обучения

Количественный анализ показателей, зафиксированных в процессе экспертного наблюдения на уроках в разных образовательных средах, позволил констатировать следующее.

- Во-первых, на уровне анализа учебного содержания достоверные различия отмечались в рубриках «Проблемный вопрос классу», «Ответ на проблемный вопрос ученика», «Работа с моделями», «Требовање воспроизвести правило» и «Организация дискуссии». Так,

в рубрике «Ответ на проблемный вопрос ученика» в 92 протоколах в школах выборки 2 нет ни одной пометки. Это означает, что на 92 уроках учащиеся выборки 2 ни разу не задали учителю проблемного вопроса по содержанию урока. Конкретных вопросов от учеников зафиксировано всего 11, т. е. в среднем 0,12 вопроса на урок. В школе развивающего обучения ни на одном уроке в начальной школе (78 протоколов) не было зафиксировано требования дословно воспроизвести правило. Ученики задавали много вопросов, как конкретных, так и проблемных, причем не только учителю, но и друг другу.

- Во-вторых, на уровне анализа организации учебной деятельности статистически значимо большее число вопросов задавали учащиеся выборки 2. Это значит, что в обычной школе предъявляется гораздо больше требований к «правильному» оформлению работы. В некоторых классах дети отказывались писать задание сразу в тетради. Они делали работу на черновике и показывали ее учителю, и только после разрешения учителя переписывали работу в тетрадь. Это свидетельствует о неумении самостоятельно оценить правильность выполнения задания, неуверенности в себе, зависимости от взрослого.
- В-третьих, на уровне личностных взаимодействий статистически значимые отличия выявлены в показателях информационных оценок, замечаний и шуток. В школе развивающего обучения наблюдалось много позитивных информационных оценок, мало замечаний по поведению. Примечательно, что на уроках в среднем фиксируется 2,5 шутки, причем шутят не только учителя, но и дети. Большое число позитивных оценок связано с тем, что учителя оценивали не только результат, но и участие в дискуссии, высказанное суждение (даже если оно неправильное), таким образом стимулировалась активная работа учащихся. В школах выборки 2 (рис. 3.3) зафиксирован большой разброс по показателю оценок: есть учителя, которые не реагировали на проявления активности учащихся, а в конце урока ставили отметку; есть учителя, которые оценивали каждое действие, особенно если оно неправильное, поэтому звучало много негативных оценок.
- В-четвертых, количественные и качественные особенности урока в среде развивающего обучения и в среде с традиционным способом организованных учебных взаимодействий подтверждают результаты, полученные в диагностической процедуре «Мозаика», и позволяют зафиксировать те характеристики урока, которые способствуют формированию рефлексивно-коммуникативных компетенций.

### 3.1.5. Результаты эмпирического исследования уровня развития «умения учиться» в школах с разными способами организации учебных взаимодействий

Представления о наиболее важных целях и результатах начального образования претерпевают значительные изменения в последние десятилетия. К настоящему времени большинство стран определяют в качестве главной цели начального образования формирование у учащихся «умения учиться». Умение учиться при этом понимается как способность человека обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения данной задачи (рефлексивная составляющая умения учиться), и находить недостающие знания и осваивать недостающие умения (поисковая составляющая умения учиться). В отечественном Стандарте эта способность также представлена в следующих формулировках метапредметных результатов начального общего образования: «овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, осуществлять поиск средств ее реализации» и «формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации» [137]. Развитое умение учиться – образовательная цель, которую можно достигнуть к концу основной ступени образования. По мнению Г.А. Цукерман [145], для успешной реализации этой цели в начальной школе должны быть сформированы следующие две *предпосылки* умения учиться:

- умение отделять известное от неизвестного и задавать вопросы о неизвестном<sup>1</sup>,
- умение пользоваться подсказкой.

Отделение известного от неизвестного является *рефлексивной составляющей* умения учиться. Ставить перед собой новую учебно-познавательную задачу способен тот, кто умеет отделять известное от неизвестного: обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения данной задачи, определять недостающее условие действия. Выделение неизвестного – это первый шаг в постановке новой учебно-познавательной задачи.

Поскольку в основе умения учиться лежат рефлексивные механизмы соотнесения задачи и средств ее решения, то логично проследить связь показателей развития коммуникативно-рефлексивных способностей и сформированных к окончанию начальной школы предпосылок умения учиться.

Для оценки рефлексивной составляющей умения учиться была разработана специальная диагностическая методика «Недоопределенные

---

<sup>1</sup> Например, спрашивать о значении непонятных слов или о правописании неизученных орфограмм.

задачи» (авторы Г.А. Цукерман, С.Ф. Горбов, О.В. Савельева, Н.Л. Табачникова [109]). Методика основана на материале простых текстовых математических задач, способы решения которых должны быть хорошо освоены в начальной школе.

Ученику, работающему по данной методике, предлагалась серия задач, отвечающих следующим требованиям:

- задачи, содержащие все условия для решения (решаемые), и есть задачи недоопределенные, в которых недостает одного из условий;
- задачи являются сравнительно легкими, типовыми, они не перегружены вычислительными сложностями, способ их решения тщательно отрабатывается в начальной школе;
- задачи недоопределенные также принадлежат к хорошо освоенным классам задач: при внесении недостающего условия они решаются знакомым способом;
- инструкция напрямую указывает на необходимость поиска недостающих условий решения задачи.

Таким образом, показатель «умение учиться» в рамках метода интегрирует три характеристики действий учащихся:

- умение отделять известное от неизвестного: самым элементарным, начальным проявлением этого умения является понимание того, что в задаче недостает каких-то условий;
- умение указать недостающие условия задачи: является самым элементарным, начальным проявлением умения определить новую учебно-познавательную цель, осознать, какого именно знания недостает для решения задачи;
- умение решать задачи после того, как определены все условия этой задачи.

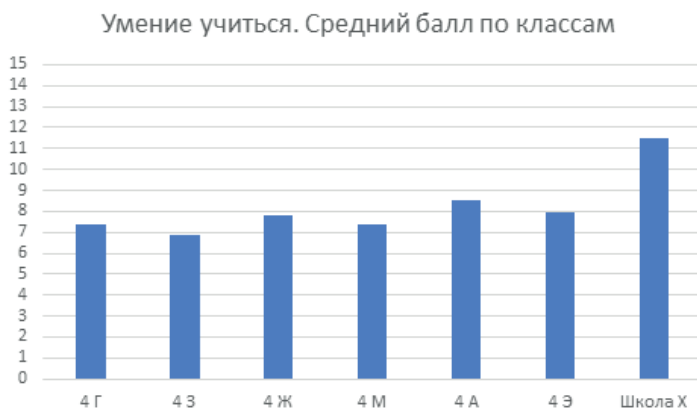


Рис. 19. Распределение результатов по показателю «Умение учиться»

Максимальный балл по показателю «Умение учиться» – 15.

Школа развивающего обучения – Школа X – выборка 1 (рис. 19).

На рисунке классы 4Г, 4З, 4Ж, 4М, 4А и 4Э – классы одной из школ, составивших выборку 2.

Как видно из данных, приведенных в диаграмме, показатель «умения учиться» в школе с традиционным способом организации учебной коммуникации (выборка 2) значительно уступает результату школы развивающего обучения (различия статистически значимы при  $p < 0,01$ ).

Рассмотрим, как распределились результаты в относительно «сильном» и «слабом» классах из выборки 2 (рис. 20 и рис. 21).

Распределение баллов. 4 А класс

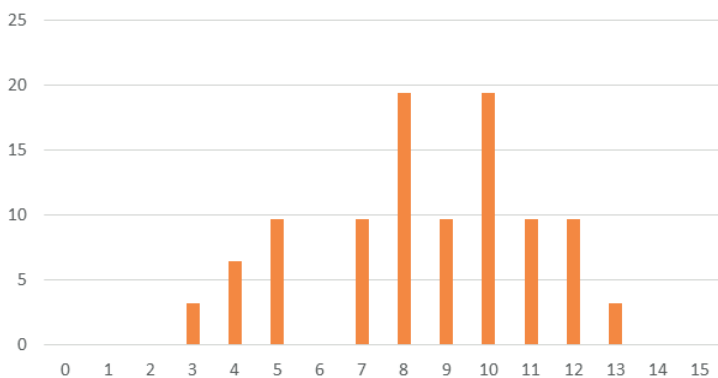


Рис. 20. Распределение результатов в методике «Недоопределенные задачи» в «сильном» классе из выборки 2

Распределение баллов. 4 З класс

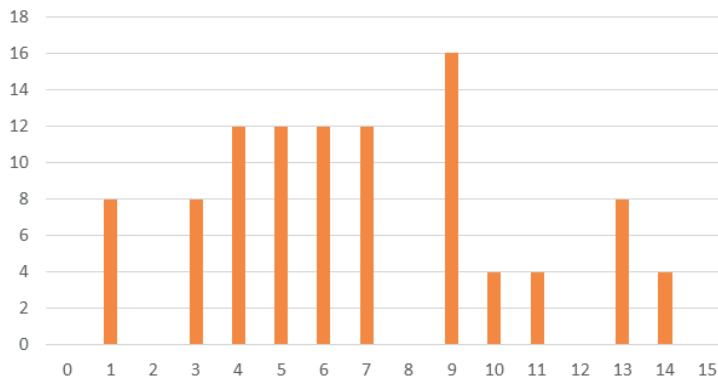


Рис. 21. Распределение баллов в методике «Недоопределенные задачи» в «слабом» классе из выборки 2



Из рисунков 20 и 21 следует, что в обоих классах наибольшее число учащихся решили около 9 задач. Однако в «слабом» классе 64% детей показали результаты ниже средних, причем 16% детей показали очень низкий уровень сформированности умения учиться и только 12% – высокий уровень сформированности умения учиться. Таким образом, в слабом классе учащиеся продемонстрировали большой разброс результатов, поэтому можно предположить, что формирование этого важнейшего метапредметного результата не связано статистически с образовательными воздействиями школы. В «сильном» классе, наоборот, результаты учащихся более сконцентрированы возле средних значений. Так, половина класса продемонстрировала одинаковый результат, соответствующий решению половины задач методики (8–10 баллов), т. е. в этом классе можно предположить наличие образовательных воздействий, влияющих на развитие умения учиться.

Рассмотрим результаты работы учащихся из школы развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова.

Распределение баллов. шк. № 91

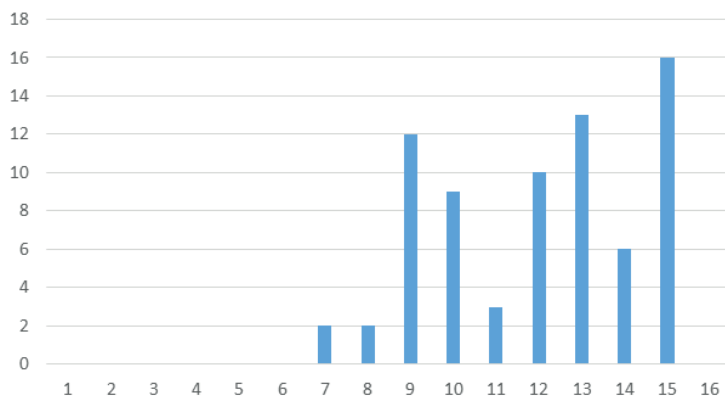


Рис. 22. Распределение баллов в методике «Недоопределенные задачи» в школе развивающего обучения

Диаграмма, приведенная на рисунке 22, демонстрирует следующие результаты:

- большинство учащихся (48 учащихся четвертых классов школы № 91) справились с «Недоопределенными задачами» на высоком уровне;
- отсутствуют учащиеся с низкими показателями умения учиться.

Таким образом, очевидно, что образовательная среда школы развивающего обучения формирует у учащихся предпосылки умения учиться. Это значит, что выстраиваемый способ организации учебных ком-

муникаций эффективен с точки зрения развития коммуникативно-рефлексивных способностей и связанных с ними социальных компетенций.

### 3.1.6. Выводы и рекомендации

1. На основе анализа результатов диагностики социальных компетенций выделен комплекс требований к организации групповой работы учащихся, способствующих формированию рефлексивной позиции ребенка относительно содержания поставленной задачи и способа ее решения. Наиболее важными из них являются:
  - создание таких условий, при которых дети вынуждены обращаться друг к другу и взаимодействовать между собой (например, в диагностической методике «Мозаика» материал для построения геометрических фигур распределялся между участниками таким образом, чтобы самостоятельно, не привлекая других детей, участник группы не мог самостоятельно выполнить задание);
  - выбор определенного уровня трудности задачи (задача, предлагаемая для группового решения, должна быть доступной для участников групповой работы и включать в качестве необходимого условия требование со-организации планирования);
  - задача должна предъявляться в такой форме, чтобы можно было не только констатировать наличие или отсутствие взаимодействий, но и наблюдать их развитие и коррекцию в процессе решения (материал задачи должен быть подобран таким образом, чтобы у детей было несколько попыток или шагов в решении);
  - принципиально важно, чтобы в процессе решения задачи участники имели возможность совершать промежуточные действия и получать промежуточные результаты (это позволяет оценить правильность гипотезы или эффективность стратегии в ходе самой работы, а не только по ее завершении);
  - эффективным средством организации взаимодействий является введение дополнительных ограничений или средств «зашумления» решения; это позволяет спровоцировать поиск групповой стратегии, выдвижение и обсуждение гипотез, содержательную коммуникацию и др. (к таким средствам «зашумления» в методике «Мозаика» относятся и введение дополнительных несущественных признаков (цвет), и очень близкие характеристики «подходящих» и «неподходящих» элементов мозаики (размер и форма) и др.).
2. Включение в образовательную практику задач, требующих разнообразных форм группового взаимодействия, обеспечивает развитие познавательной рефлексии как важнейшего средства формирования умения учиться – главного новообразования начальной школы. Освоение коммуникативных компетенций вне контекста совместной

учебной деятельности приводит к «депредметизации» общения, проявляющейся в неспособности строить содержательные коммуникацию и взаимодействие как средства решения общей задачи. Пример описания работы группы из выборки 2 (протокол наблюдения ведущего в процессе выполнения группой учащихся заданий методики «Мозаика») является примером непродуктивного взаимодействия, не позволившего правильно решить поставленную перед группой задачу.

3. Развитие социальных метапредметных компетенций является необходимым условием формирования умения учиться, так как только в условиях социальных взаимодействий ребенок приобретает возможность теоретически отнестись к собственному способу действия и его результату. Поэтому метапредметные социальные компетенции могут рассматриваться как механизмы и как средства развития коммуникативно-рефлексивных способностей у учащихся начальной школы.
4. Практика развивающего обучения, представленная в образовательной системе Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова, является деятельностью технологией, обеспечивающей развитие социальных компетенций, рефлексивного поиска способа решения учебной задачи, а в результате, умения учиться. Анализ данных экспертного наблюдения на уроках подтвердил, что важнейшими индикаторами эффективного внедрения практики развивающего обучения в школе являются:
  - ориентация на содержательный аспект работы на уроке;
  - стимулирование детской познавательной активности;
  - внимание к детским вопросам;
  - использование модельных средств;
  - поддержание диалога;
  - проведение практической работы – действий, совершенных с целью доказательства или опровержения выдвинутых гипотез.

При этом отличительными особенностями урока развивающего типа являются коммуникация между учащимися, взаимопомощь, оценка не только результата, но и возможного участия другого в процессе совместного поиска решения, самооценка, поддержка, создание позитивного психологического климата. Именно по этим показателям зафиксированы наибольшие различия в данных анализа урока в двух выборках – школе развивающего обучения и школах со сложившимся способом детско-взрослой коммуникации.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вы познакомились с материалами исследований, актуальность которых определяется необходимостью обоснования закономерностей развития у школьников метапредметных и личностных образовательных результатов: навыков сотрудничества и коммуникации со взрослыми и сверстниками в разных ситуациях, активного использования речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач; способности слушать собеседника и вести диалог; освоения начальных форм познавательной и личностной рефлексии в начальном общем образовании. Доказательных данных об условиях и механизмах формирования таких новообразований у детей в обучении на сегодняшний день явно недостаточно. В связи с этим стратегическая задача приведенной авторским коллективом работы состояла в обосновании и верификации эффективных моделей развития коммуникативно-рефлексивных способностей у детей, определяющих формирование в обучении их субъектной позиции, а в итоге – в обосновании и верификации требований к условиям формирования необходимых метапредметных и личностных образовательных результатов. В этом направлении специально изучались условия и механизмы развития коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в совместной учебной деятельности.

В проведенном авторским коллективом исследовании теоретически обоснована и экспериментально верифицирована модель организации учебных взаимодействий, обеспечивающая развитие коммуникативно-рефлексивных способностей детей младшего школьного возраста, описана динамика развития этих способностей с учетом способов организации учебных взаимодействий. В опоре на разработанную модель проведено системное эмпирическое исследование особенностей развития коммуникативно-рефлексивных способностей у младших школьников, обучающихся в школах, реализующих разные формы организации учебной деятельности. Проанализированы особенности развития метапредметных компетенций, а также личностных образовательных результатов учащихся 6–10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий.

Принципиально значимым результатом проведенной работы стал анализ и описание типов взаимодействия детей в условиях совместного поиска решения задачи и обнаружения ими общего способа действия в совместной деятельности. В исследовании они квалифицированы как *до-организационный*, *организационный*, *рефлексивно-аналитический*. Согласно результатам, каждый из описанных типов взаимодействий характеризуется особым способом выполнения коммуникативных и рефлексивных действий. Вывод, основанный на результатах исследования,

заключается в том, что каждому типу взаимодействия в совместной деятельности соответствует определенная общность ее участников. Показано, что специфически учебная общность возникает на рефлексивно-аналитическом уровне организации взаимодействия, когда предметом анализа участников становится рефлексия результатов выполнения действия «другого», понимание особенностей общей ситуации в отношении к действиям других участников и своих действий в ней, а в итоге – взаимное обсуждение и согласование с другими правил и условий организации выполнения совместных действий. Совместная рефлексивно-аналитическая работа взрослого и детей, самих детей является отличительной характеристикой собственно учебной ситуации: познание объекта возможно «совместно с другим» и «через другого», а анализ собственных представлений осуществляется через призму представлений партнера; последнее составляет основу для общего пространства понимания (взаимопонимания и определения) стратегий совместного поиска решения учебных задач.

В целом, представленные в книге материалы лишней раз подтверждают положение об опосредствовании в младшем школьном возрасте коммуникативно-рефлексивных способностей детей и способов организации учебных взаимодействий в совместной учебной деятельности. Организация взаимодействий участников учебной деятельности, основанная на принципах разработанного социогенетического метода, позволяет развивать коммуникативные и рефлексивные способности детей 6–10 лет. Эти данные позволяют также утверждать, что о коммуникативных и рефлексивных действиях как способностях можно говорить лишь на рефлексивно-аналитическом уровне организации детско-взрослой общности, когда целью возникающего со-общества становится построение участниками самих способов взаимодействия, опосредующих поиск общего способа решения класса задач и направленных на получение необходимого для этого знания. Такого типа общность является специфически учебной и соответствует, согласно Л.С. Выготскому, требованиям «зоны ближайшего развития», когда становится возможной содержательная передача образцов поведения и действия от взрослого к детям.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Айдарова Л.И.* Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М.: Педагогика, 1978. 144 с.
2. *Алексеев Н.Г., Юдин Э.Г.* О методах психологического изучения творчества // Проблемы научного творчества в современной психологии. Под ред. М.Г. Ярошевского, М.: Наука, 1971. С. 151–203.
3. *Алексеев Н.Г.* Формирование осознанного решения учебной задачи: автореф. дисс. канд. психол. наук. М., МГПИ, 1975.
4. *Алексеев Н.Г.* Проектирование условий развития рефлексивного мышления: дисс. в виде научного доклада д-ра психол. наук. М.: 2002. 41 с.
5. *Алексеев Н.Г.* Рефлексия и формирование способа решения задач: дисс... канд. психол. наук, М., 2002. 137 с.
6. *Ахутина Т.В.* О «ревизионизме в выготсковедении»: комментарий к статье А. Ясницкого и Э. Ламдана «В августе 1941-го» (2017) // Российский журнал когнитивной науки. 2019. Том 6. № 1. С. 70–79.
7. *Белопольская Н.Л.* Оценка когнитивных и эмоциональных компонентов зоны ближайшего развития у детей с задержкой психического развития // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 19–25.
8. *Берицаи Л.В.* Формирование двигательного навыка в условиях практической и учебной задач // Вопросы психологии. 1963. № 4. С. 73–84.
9. *Берицаи Л.В., Захарова А.В.* Оценка учащимися процесса и результатов решения задач // Вопросы психологии. 1975. № 6. С. 59–68.
10. Большие идеи для содержания образования / М.В. Гасинец, Н.А. Авдеенко, А.М. Михайлова, О.Д. Федоров, Т.В. Пашенко. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 60 с.
11. Большой энциклопедический словарь: «Языкознание». М.: Большая Российская энциклопедия, 1998.
12. *Василюк Ф.Е., Зарецкий В.К., Молостова А.Н.* Психотехнический метод исследования творческого мышления // Культурно-историческая психология. 2008. Том 4. № 4. С. 34–47.
13. *Волошинов В.Н. (М.М. Бахтин).* Марксизм и философия языка: основные проблемы социологического метода в науке о языке / Комментарии В. Махлина. М.: Лабиринт, 1993. 189 с.
14. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. С. 291–436.
15. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.

16. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. История развития высших психических функций. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
17. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
18. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
19. *Выготский Л.С.* Конкретная психология человека / Вестник МГУ. Серия 14. «Психология». 1986. № 1. С. 51–65.
20. *Выготский Л.С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 374–390.
21. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
22. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. М.: Эксмо; Смысл, 2005. 512 с.
23. *Гаера Д.П.* Основы теории коммуникации: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2011. 288 с.
24. *Гальперин П.Я.* К учению об интериоризации // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 25–31.
25. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М.: Наука, 1966. С. 236–277.
26. *Гальперин П.Я.* Стенограмма выступления 5 декабря 1969 г.: рукопись. 16 с.
27. *Гальперин П.Я.* Экспериментальное формирование внимания [Электронный ресурс]. М.: Изд-во Московского университета, 1974. 102 с.
28. *Гальперин П.Я.* Проблемы деятельности в советской психологии // Тез. докл. к V Всесоюзному съезду Общества психологов (Москва, 27 июня–2 июля 1977 г.). Ч. I. М. [б.и.], 1977. С. 19–40.
29. *Гальперин П.Я.* К вопросу об инстинктах у человека // Психология как объективная наука / Под ред. А.И. Подольского; М.: Институт практической психологии. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. С. 399–414.
30. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. М.: Книжный дом «Университет», 1999. 332 с.
31. *Гальперин П.Я.* Лекции по психологии: учеб. пособие для студ. вузов. М: Книжный дом «Университет»; Высшая школа, 2002. 400 с.
32. *Гальперин П.Я.* Лекции по психологии / Под ред. А.И. Подольского. М.: КДУ, 2007. 400 с.
33. *Гальперин П.Я., Данилова В.Л.* Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач // Вопросы психологии. 1980. № 1. С. 37–38.



34. *Гузман Р.Я.* Роль моделирования совместной деятельности в решении учебных задач // *Вопр. психол.* 1980. № 3.
35. *Гузман Р.Я.* Роль совместной деятельности в решении учебных задач [Электронный ресурс] // *Вопросы психологии.* 1980. № 3. С. 133–136.
36. *Давыдов В.В., Маркова А.К.* Развитие мышления в школьном возрасте // *Принцип развития в психологии.* М., 1978.
37. *Давыдов В.В., Варданян Н.А.* Учебная деятельность и моделирование. Ереван, 1981. 218 с.
38. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
39. *Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Младший школьник как субъект деятельности // *Вопросы психологии.* 1992. № 3–4. С 14–19.
40. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ПЕЛЕНГ, 1996. 544 с.
41. *Давыдов В.В., Андронов В.П.* Психологические условия происхождения идеальных действий // *Психологическая наука и образование.* 1997. Том 2. № 3. С. 27–41.
42. *Давыдов В.В.* Последние выступления / Сост. Л.В. Берцфаи, Б.А. Зельцерман. Рига: ПЦ «Эксперимент». 1998. 88 с.
43. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 2000. 478 с.
44. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
45. *Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы /* Под ред. В.В. Давыдова и Д.А. Леонтьева. М.: Изд-во АПН СССР, 1990. 139 с.
46. *Дункер К.* Психология продуктивного (творческого) мышления // *Психология мышления.* М.: Прогресс, 1965. С. 86–234.
47. *Зак А.З.* Психологические особенности рефлексии у детей младшего школьного возраста: дисс. канд. психол. наук. М., 1976.
48. *Зак А.З.* Развитие теоретического мышления у младших школьников. М.: Педагогика, 2010. 324 с.
49. *Зарецкий В.К., Семенов И.Н.* Логико-психологический анализ продуктивного мышления при дискурсивном решении задач // *Новые исследования в психологии.* 1979. № 1. С. 3–8.
50. *Зарецкий В.К.* Динамика уровневой организации мышления при решении творческих задач: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., ВНИИТЭ, 1984. 26 с.
51. *Зарецкий В.К.* Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... / *Культурно-историческая психология.* 2007. Том 3 № 3. С. 96–104.

52. *Зарецкий В.К.* Думая о Петре Яковлевиче Гальперине... // Культурно-историческая психология. 2012. Том 8. № 4. С. 73–85.
53. *Зарецкий В.К.* Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Том 21. № 2. С. 8–37.
54. *Зарецкий В.К.* Траектория развития представлений о рефлексии и их использование в практике организации решения проблем // Психология в вузе. 2013. № 4. С.55–97.
55. *Зарецкий В.К.* Один шаг в обучении – сто шагов в развитии: от идеи к практике // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 149–188.
56. *Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б.* Педагогическая, психологическая и психотерапевтическая помощь в процессе преодоления учебных трудностей как содействие развитию ребенка // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 3. С. 33–59.
57. *Зарецкий В.К., Николаевская И.А.* Многовекторная модель зоны ближайшего развития как способ анализа динамики развития ребенка в учебной деятельности // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 2. С. 95–113.
58. *Зарецкий В.К., Агеева А.А.* Проблема эффективности родительской помощи детям в ситуациях учебных трудностей с позиций рефлексивно-деятельностного подхода и когнитивно-бихевиоральной терапии // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Том 29. № 3. С. 159–179.
59. *Зарецкий Ю.В.* Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 110–128.
60. *Зинченко В.П.* Лев Семенович Выготский: жизнь и деятельность // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко: коллективная монография / Под общ. ред. Т.Г. Щедриной. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. С. 294–299.
61. *Исаев Е.И.* Возрастно-нормативная модель развития в младшем школьном возрасте // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 2. С. 178–189.
62. *Капанадзе Л.А.* Семейный диалог и семейные номинации // Язык и личность / Под ред. Д.Н. Шмелева. М.: Наука, 1989. С. 100–106.
63. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
64. *Кашкин В.Б.* Введение в теорию коммуникации: учеб. пособие. М: ФЛИНТА, 2013. 224 с.

65. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 336 с.
66. Конокотин А.В. Включение детей с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся детей в совместное решение учебных задач (на примере решения задач на понимание мультипликативных отношений) // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15 № 4. С. 79–88.
67. Коростелев А.Ю. Опыт экспериментального исследования совместно-распределенной учебной деятельности (на материале физики) // Психологические проблемы процесса обучения младших школьников. М., 1978. С. 202–204.
68. Коростелев А.Ю. Психологические особенности организации совместного учебного действия школьников // Вопр. психол. 1980. № 4. С. 112–118.
69. Кравцова Е.Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. № 4. Том 22. С. 42–50.
70. Крицкий А.Г. Компьютерное опосредствование деятельности проектирования образовательных программ // Психология образования в XXI веке: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции. Волгоград: к 80-летию Волгоградского государственного социально-педагогического университета (14–16 сентября 2011 г.) / Ред. Т.Ю. Андрущенко, А.Г. Крицкий, О.П. Меркулова. Волгоград : Перемена, 2011. С. 306–307.
71. Крицкий А.Г. Методика групповой организации учебной деятельности с использованием компьютера // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 29–35.
72. Крысько В.Г. Психология. Курс лекций: учеб. пособие. М.: Инфра-М, 2017. 249 с.
73. Кукушкина Е.Ю. «Домашний язык» в семье // Язык и личность / Под ред. Д.Н. Шмелева. М.: Наука, 1989. С. 96–100.
74. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
75. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М., Педагогика, 1983.
76. Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в истории советской психологии // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 109–120.
77. Леонтьев А.Н. Проблемы психологии деятельности // Философия психологии / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. С. 247–259.
78. Леонтьев А.Н. Философия психологии. М.: МГУ, 1994. 287 с.
79. Леонтьев А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского (критическое исследование) / Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 108–127.

80. *Леонтьев А.А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избр. психолог. труды. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. 536 с.
81. *Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2001. 511 с.
82. *Леонтьев А.Н.* Психологические основы развития ребенка и обучения / Под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2009. 423 с.
83. *Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 134 с.
84. *Ломов Б.Ф.* Проблема общения в психологии // Хрестоматия по психологии / Сост. В.В. Миренко; под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1987. С. 108–117.
85. *Лосев А.Ф.* Знак, символ, миф. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 480 с.
86. *Лурия А.Р.* Язык и сознание / Ред. Е.Д. Хомская. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.
87. *Макаров М.Л.* Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003. 280 с.
88. *Мамардашвили М.К.* Анализ сознания в работах Маркса // Вопросы философии. 1968. № 6. С. 14–25.
89. *Марголис А.А.* Зона ближайшего развития (ЗБР) и организация учебной деятельности учащихся // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 6–27.
90. *Марголис А.А.* Зона ближайшего развития, скаффолдинг и деятельность учителя // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 15–26.
91. *Маркова А.К.* Психология усвоения языка как средства общения. М.: Педагогика, 1974. 240 с.
92. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч.: в 50 т. М.: Государственное издательство политической литературы, 1955–1981 гг.
93. *Маркс К., Энгельс Ф.* Из ранних произведений. М.: Политиздат, 1956. 689 с.
94. *Матвеев О.И.* Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование // Теория коммуникации & прикладная коммуникация // Вестник Российской коммуникативной ассоциации. Вып. 2 / Под общ. ред. И.Н. Розиной. Ростов н/Д: ИУБиП, 2004. С. 103–122.
95. *Мид М.* Культура и мир детства. Избранные произведения. М.: Наука, 1988. 878 с.
96. *Микулина Г.Г.* О соотношении буквенной и цифровой символики при обучении решению арифметических задач // Вопросы психологии 1968. № 1. С. 75–90.

97. *Микулина Г.Г., Попова З.С.* К вопросу о роли и типе конкретно-практических задач в курсе начальной математики // Психологические проблемы процесса обучения младших школьников: Тезисы доклада конференции (24–26 октября 1978, Москва). М., 1978.
98. *Назарчук А.В.* Теория коммуникации в современной философии. М.: Прогресс-Традиция, 2009. 320 с.
99. *Нечаев Н.Н.* А.Н. Леонтьев и П.Я. Гальперин: диалог во времени / Вопросы психологии. 2003. № 2. С. 50–69.
100. *Нечаев Н.Н.* Социально-психологические аспекты онтогенеза дискурса // Язык и культура. 2017. № 37. С. 6–28.
101. *Нечаев Н.Н.* О возможности реинтеграции культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и теории деятельности А.Н. Леонтьева // Вопросы психологии. 2018. № 2. С. 3–18.
102. *Нечаев Н.Н.* Категория развития как основа психолого-педагогических исследований образования // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 3. С. 57–66.
103. *Нечаев Н.Н.* «Язык» и «речь» в системе онтогенеза психологических возможностей человека // Возможности и риски цифровой среды: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития. Т. 1 (Чтения памяти Л.Ф. Обуховой) (12–13 декабря 2019 г.). М.: МГППУ, 2019. С. 62–66.
104. *Нечаев Н.Н.* Выготский, Леонтьев, Гальперин: преемственность и/или разрывы: доклад на 25-м Юбилейном Московском общепсихологическом семинаре [Электронный ресурс]. <http://www.psy.msu.ru/science/seminars/genpsy/25-nechaev/index.html>
105. *Нечаев Н.Н.* О новом подходе к языку и речевой деятельности в условиях цифровизации коммуникативных возможностей человека / Вопросы психологии. 2019. № 6. С. 19–35.
106. *Обозов Н.Н.* О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия // Психология межличностного познания / Под ред. А.А. Бодалева. М.: Педагогика, 1981. С. 80–92.
107. *Обухова Л.Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995. 360 с.
108. *Обухова Л.Ф., Корепанова И.А.* Пространственно-временная схема зоны ближайшего развития // Вопросы психологии. 2005. № 5. С. 13–26.
109. Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы / Под ред. И.М. Улановской. ГБОУ ВПО МГППУ: М., 2015.
110. *Познякова С.А.* Сравнительный анализ подсказки и помощи по процессу в преодолении учебных трудностей с позиции рефлексивно-деятельностного подхода // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Том 21. № 2. С. 149–177.

111. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В.В. Давыдова, В.В. Рубцова. Психологический институт РРАО. М.: 1995. 227 с.
112. Репкин В.В. О понятии учебной деятельности. Структура учебной деятельности // Вестн. Харьковского ун-та. 1976. № 132. Психология. Вып. 9. С. 3–10.
113. Рубцов В.В., Гузман Р.Я. Психологическая характеристика способов организации совместной деятельности учащихся в процессе решения учебной задачи [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 1983. № 5. С. 48–58.
114. Рубцов В.В., Львовский В.А., Медведев А.М. Особенности физического мышления. Проблема его формирования у школьников // Психологические вопросы формирования профессионального мышления. Саранск: Издательство Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, 1984. С. 25–38.
115. Рубцов В.В., Ривина И.В. Уровни системности в формировании учебно-познавательной деятельности // Вопросы психологии. 1985. № 2. С. 155–159.
116. Рубцов В.В. Психологические основы организации совместной учебной деятельности: дисс. д-ра психол. наук: 19.00.07. М., 1986.
117. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / Научн.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика. 1987. 160 с.
118. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии: Избранные психологические труды. М.: Институт практической психологии, 1996. 384 с.
119. Рубцов В.В. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования [Электронный ресурс] / Под ред. В.В. Рубцова. М.: Психологический ин-т РАО, 1996. 158 с.
120. Рубцов В.В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 49–59.
121. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.
122. Рубцов В.В., Высоцкая Е.В., Зак А.З., Улановская И.М., Янишевская М.А. Динамика метапредметных результатов начального образования на этапе перехода в основную школу // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. Том 16. № 3. С. 511–528.
123. Рубцов В.В. Два подхода к проблеме развития в контексте социальных взаимодействий: Л.С. Выготский vs Ж. Пиаже // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 5–14.
124. Рубцов В.В., Конокотин А.В., Рыжова И.Д. Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в процессе

- учебных взаимодействий (к проблеме конструирования «зоны ближайшего развития» младших школьников») // Психология творчества и одаренности: Сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. М., 2021. С. 224–228.
125. Рубцов В.В., Кудрявцев В.Т. Мыслить по Выготскому // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 3. С. 160–161.
126. Семенов И.Н. Опыт деятельностного подхода к экспериментально-психологическому исследованию мышления на материале решения творческих задач // Методологические проблемы исследования деятельности. М.: ВНИИТЭ, 1976. С. 148–188.
127. Семенова М.А. Критерии сформированности понятия величины у младших школьников // Вопр. психол. 1985. № 1. С. 67–73
128. Сидоров Е.В. Речевая коммуникация: фундаментальные необходимости. М.: Изд-во РГСУ, 2010. 154 с.
129. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 25–36.
130. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М.: ПСТГУ, 2013. 384 с.
131. Совместная учебная деятельность и развитие детей: коллективная монография / Под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. 352 с.
132. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: учеб. пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. 461 с.
133. Томаселло М. Истоки человеческого общения: пер. с англ. М.: Языки славянских культур, 2011. 328 с.
134. Улановская И.М., Янишевская М.А. Как основная образовательная программа связана с метапредметными результатами начального образования // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 70–5. С. 145–154.
135. Успенский Б.А. Ego loquens: Язык и коммуникационное пространство. М.: РГГУ, 2012. 344 с.
136. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2009. Зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2009 № 15785.
137. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2014.
138. Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ-2020): сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 19–21 ноября 2020 г. / Под ред. М.Г. Сороковой, Е.Г. Дозорцевой, А.Ю. Шеманова. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. 456 с.



139. Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE-2021): сб. статей II-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 11–12 ноября 2021 г. / Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2021): collection of Articles of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. November 11–12, 2021 / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. 779 с.
140. *Цукерман Г.А.* Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: автореф. д-ра.псих. наук. М., 1992.
141. *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 268 с.
142. *Цукерман Г.А.* От умения сотрудничать к умению учить себя // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 27–42.
143. *Цукерман Г.А.* Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. Том 2. № 4. С. 61–73.
144. *Цукерман Г.А.* Развивающее обучение [Электронный ресурс] // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2013. № 1. С. 1–22.
145. *Цукерман Г.А.* Совместное учебное действие: решенные и нерешенные вопросы // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 51–59.
146. *Щедровицкий Г.П.* Механизмы работы семинара Московского методологического кружка // Вопросы методологии. 1998. № 1–2. С. 115–133
147. *Эльконин Д.Б.* К вопросу о переходных периодах в психическом развитии ребенка // Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. Тбилиси, 1971.
148. *Эльконин Д.Б.* Психология обучения младшего школьника. М., 1974. 63 с.
149. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
150. *Эльконин Б.Д.* О способе опосредствования решения задачи «на соображение» // Вопросы психологии. 1981. № 1. С. 110–118.
151. *Эльконин Б.Д.* Знак как предметное действие // Эргономика. 1984. № 27. С. 23–31.
152. *Эльконин Б.Д.* Л.С. Выготский–Д.Б. Эльконин: знаковое опосредствование и совокупное действие // Вопросы психологии. 1996. № 5 С. 57–63.
153. *Эльконин Д.Б.* Психология обучения младшего школьника // Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды [Электронный ресурс] / Под ред. Д.И. Фельдштейна.

- 2-е изд., стереотип. М.: Институт практической психологии, 1997. С. 239–284.
154. *Эльконин Б.Д.* Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 28–39.
155. *Элькининова Л.И., Эльконин Б.Д.* Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия // Вестник МГУ. Сер. 14. 1993. № 2. С. 62–70.
156. *Юдин Э.Г.* Методология науки. Системность. Деятельность. М.; Эдиториал УРС, 1997. 442 с.
157. *Якобсон Р.О.* Язык в отношении к другим системам коммуникации: Избранные работы. М: Прогресс., 1985. С. 325–330.
158. *Craig Robert T.* Communication Theory as a Field // Communication Theory. 1999. May. P. 119–161.
159. *Griffin E.A.* A first look at communication theory (5th ed.). IL: McGraw-Hill, 2003.
160. *Martin L.* Children's problem-solving as inter-individual outcome: Ph.D, Diss., University of California, San Diego, 1983. P. 164.
161. *Mehrabian Albert* Biography, Publications, Websites. 2016. [<http://www.kaaj.com/am>]
162. *Miller K.* Communication Theories: Perspectives, Processes, and Contexts/McGraw-Hill Companies. Boston : McGraw-Hill, 2005. 355 с.
163. *Newcomb T.M.* An approach to the study of communicative acts // Psychological Review. 1953. Vol. 60. P. 293–304.
164. *Rubtsov V.V., Konokotin A.V.* Formation of higher mental functions in children with special educational needs via social interaction // Evaluation and Treatment of Neuropsychologically Compromised Children / Darlyne G. Nemeth, G. Glozman (eds.). San Diego: Elsilver, 2020. P. 179–195.
165. *Schramm W.* How Communication Works // W. Shcramm (ed.) The Process and Effects of Mass Communications. Urbana: University of Illinois Press, 1954. P. 3–26.
166. *Stiles W.B., Gabalda I.C., Ribeiro E.* Exceeding the Therapeutic Zone of Proximal Development as a clinical Error // Psychotherapy © 2016 American Psychological Association. 2016. Vol. 53. № 3. P. 268–272.
167. *Tan A.* Tan Mass communication theories and research. New York: Macmillan; London: Collier Macmillan, 1986. 400 p.

**Развитие коммуникативно-рефлексивных  
способностей у детей 6–10 лет в зависимости от способов  
организации учебных взаимодействий**

Подписано в печать: 20.01.2023.  
Формат: 60\*90/16. Бумага офсетная.  
Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. п. 12,7. Усл.-изд. л. 13,6.  
Тираж 500 экз.

Московский государственный психолого-педагогический университет  
127051, г. Москва, ул. Сretenка, д. 29; тел.: (495) 632-90-77; факс: (495) 632-92-52