

Разработка групповой методики изучения становления продуктивного действия

И.А. Корепанова

кандидат психологических наук, доцент кафедры «Возрастная психология»
Московского городского психолого-педагогического университета

М.А. Сафронова

аспирант факультета «Психология образования» Московского городского
психолого-педагогического университета

Обосновано, что в культурно-исторической школе существует несколько основных направлений применения метода парного или группового взаимодействия как исследовательского приема. Сформулированы принципы построения парной методики, в графическом виде дана ее общая структура. Описаны этапы разработки методики — сначала была разработана методика и выделены параметры ее анализа, затем создана экспериментальная ситуация. Показано, что метод парного и (или) группового взаимодействия дает возможность варьировать условия сложности ситуации в двух планах — не только предметного материала (задача), но и условия сотрудничества (состав участников взаимодействия в зависимости от степени овладения способом или в соответствии с культурным возрастом ребенка).

Ключевые слова: продуктивное действие, сотрудничество, взаимообучение, метод парного взаимодействия, парная методика.

Парная методика, несмотря на свою благотворность, чрезвычайно редко применялась и применяется в психологическом исследовании, и нам кажется, что в этом отношении допускается большая экспериментальная ошибка. Мы убеждены в том, что парная методика как способ изучения психологических явлений в силу своего исключительного значения должна со временем стать сама в центр психологического исследования.

Л.И. Божович, Л.С. Славина, 1929

Коллектив, по Л.С.Выготскому, выступает фактором психического развития ребенка. Как взрослый, так и сверстник задают то пространство возможностей, в котором и происходит акт развития. Исследование становления действия посредством изучения механизмов и способов организации и координации структур — одно из основных направлений исследований культурно-исторической школы и школы Жана Пиаже. На основании положения об опосредованном характере высших форм поведения проводятся исследования развития умственных, предметных и посреднических действий (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин), продуктивных (Г.Г. Кравцов), совместных и интеллектуальных действий (Л.Ф. Обухова, А.-Н. Перре-Клермон, В.В. Рубцов), учебных и инициативных действий (В.В. Давыдов, А.Н. Поддъяков, Г.А. Цукерман) и др. Ключевым моментом при формировании исследовательских программ в культурно-исторической шко-

ле было выстраивание пространства «между» (интер), которое является той «зоной», пройдя которую (один, вместе со взрослым или со сверстником), ребенок приобретает необратимые изменения, которые качественно по-новому характеризуют уровень его культурного развития.

Задача изучения этого «пространства развития», задаваемого «другим» (взрослым или сверстником) и возникающих в нем «эффектов развития», потребовала разработки таких экспериментальных ситуаций, которые могли бы удержать в себе не только процесс формирования нового индивидуального действия (экспериментально-генетический метод), но и ситуацию взаимодействия с «другим». Иначе говоря, план развития собственного действия ребенка и план развития кооперации.

Именно метод парного взаимодействия является тем способом моделирования реальности, который удерживает оба плана (взаимодействия и предмета)

и открывает новые возможности для изучения детского развития.

Мы рассмотрим некоторые варианты применения метода парного взаимодействия с целью выявления общего принципа построения экспериментальных ситуаций для исследований формирования новых действий у детей в группе сверстников и при обучении (сотрудничестве) со взрослым. Модели экспериментальных ситуаций, разработанные на данный момент, зависят от исследовательской задачи в каждом конкретном случае. Мы предполагаем, что описание общей системы построения различных экспериментальных ситуаций для метода парного взаимодействия даст возможность рассмотрения основных условий построения данного метода.

Вероятно, впервые парный метод описан в малоизвестной работе учениц Л.С. Выготского Л.И. Божович и Л.С. Славиной «Психология детского подражания» (1929)*. Все исследование построено на основе парной методики (устоявшегося общеупотребительного названия для нее нет, мы используем то, которое ввели авторы). В общем виде ее суть заключается в том, что ту или иную задачу ребенок решает не в одиночестве, самостоятельно, а в сотрудничестве с другим ребенком (с другим культурным возрастом). Как отмечают сами авторы, в основании парной методики лежит закон социогенеза высших психических функций, принцип интериоризации.

В культурно-исторической школе можно выделить несколько основных направлений применения данного метода как исследовательского приема:

парная методика — использование для исследования этапов развития конкретного психического процесса (подражания) — Л.И. Божович и Л.С. Славина [1];

решение задач Пиаже в группе детей, имеющих разный уровень умственного развития — А.-Н. Перре-Клермон [6];

решение учебных задач в группе детей — преобразование способов взаимодействия с предметным материалом и с другими детьми, становление рефлексии — В.В. Рубцов [7];

сотрудничество в разновозрастной группе детей — изучение готовности к школьному обучению, становления основных новообразований дошкольного возраста — Е.Е. Кравцова [4];

учебное сотрудничество младших школьников, исследование становления рефлексии, инициативы — Г.А. Цукерман [9].

В ряде описываемых исследований использовались не парные взаимодействия, а триадные или групповые. Варьировался и состав участников взаимодействия — ребенок взаимодействовал со взрослым или сверстником, со сверстниками разного культурного возраста. Следует заметить, что в этих исследованиях сохранялся общий принцип организации процесса взаимообучения, характер-

ный для парной методики. В то же время сам этот принцип не являлся для них предметом специального рассмотрения.

«Обучение возможно там, где есть возможность подражания» — тезис Л.С. Выготского, подробно рассмотренный в работе «Мышление и речь» [3], представляет собой обоснование возможности изучения процесса развития и организации обучения в современном вариативном образовательном пространстве. Понимание подражания как самостоятельного сложного процесса открывает следующие возможности для изучения детского развития. Рассмотрение процесса развития ребенка «из сотрудничества путем подражания» как приобретение высших культурных форм поведения и деятельности, изучение генеза самого процесса подражания, а следовательно, и процесса обучения, позволило разработать методику изучения данного явления — *парную методику*. Используя парную методику, можно изучить одного ребенка при помощи другого. Она позволяет проследить изменения как в самом процессе взаимодействия, так и в освоении материала. Варьирование условий, сложности заданий, состава участников в зависимости от возрастного и интеллектуального интервала между детьми позволяют изучать как сам «способ» сотрудничества, так и его продуктивность в освоении новых предметных действий, а также способ действий. Другой важный аспект изучения процесса подражания — «выгодный методический прием исследования, особенно в генетической области. Если мы хотим знать, насколько данный интеллект созрел для той или иной функции, мы можем испытать это посредством подражания» [1], ведь «подражать ребенок может только тому, что лежит в зоне его собственных интеллектуальных возможностей» [2].

Рассмотрим модели построения метода парного взаимодействия применительно к разным исследовательским задачам. Данный метод плодотворно использовался в ситуации овладения логическими операциями в старшем дошкольном и младшем школьном возрастах (на материале решения «задач Пиаже»). В исследовании «феноменов Пиаже», проведенном Л.Ф. Обуховой [5] на материале овладения принципом «сохранения» детьми старшего дошкольного возраста, было показано, что для формирования у ребенка опосредованной оценки свойства объекта, необходимой для решения данного типа задач, нужно передать ребенку средство — меру и метки, а также научиться применять их, несмотря на «яркость перцептивной картины». При этом важен сам *способ* формирования нового знания в ситуации обучения со взрослым (передача орудия, средства). В исследовании А.-Н. Перре-Клермон [6] изучались социальные взаимодействия и когнитивное развитие при решении «задач Пиаже» в группе сверстников. При этом социокогнитивный конфликт, порождаемый

* Эта работа публикуется в журнале «Культурно-историческая психология», № 2—4, 2007.

столкновением разных позиций детей в ситуации выполнения общего задания и необходимости координировать свои действия, рассматривался как источник развития. Модель данной экспериментальной ситуации была выстроена таким образом, что взаимодействовали дети разного культурного возраста; предметный материал был разделен между участниками взаимодействия; для выполнения общего задания им нужно было скоординировать свои действия. В результате столкновение позиций приводило к социокогнитивному конфликту. Если в эксперименте Л.Ф. Обуховой выстраивалась ситуация обучения и ребенку передавалось «средство» (предметный план), то в экспериментах А.-Н. Перре-Клермон создавалась особая ситуация взаимодействия со сверстниками (план взаимодействия).

Проведенное В.В. Рубцовым исследование типов кооперации и интеллектуального развития ребенка в ситуации формирования у детей операции включения частной совокупности предметов в некоторый общий класс показало, что «кооперация и координация предметных действий составляют основу происхождения интеллектуальных структур мышления ребенка. Форма кооперации (тип распределения действий) выполняет функцию специфического моделирования содержания интеллектуальной структуры в составе отношений участников деятельности» [7, с. 88]. Наглядная модель двух планов — кооперации участников действия и предметного результата — фиксировалась в «карте» совместных действий. Существенным итогом работы детей при высшем типе кооперации является, помимо освоения взаимообратимых отношений связи целого и частей, самостоятельное построение нового знака, фиксирующего общий способ действия. Разработанная В.В. Рубцовым методика обеспечивает выделение связи между кооперацией действий в совместной деятельности и содержанием мышления [7, 8] (моделирование предметного плана в плане взаимодействия).

Е.Е. Кравцова [4] в исследовании форм общения ребенка со сверстником использовала методику «Лабиринт» [4, с. 52–54] и показала, что виды, содержание и особенности общения со взрослым и со сверстником выступают как один из существенных компонентов психологической готовности к школьному обучению. Основной отличительной характеристикой общения детей со взрослым, при котором был отмечен высокий уровень произвольности и который характеризовался видением условности позиции взрослого, выступает контекстность общения*, характеризующаяся как необходимое условие принятия учебных задач. При исследовании общения и отно-

шения сотрудничества ребенка со сверстником был выявлен «кооперативно-соревновательный» тип общения, который характеризовался способностью к «сознательному принятию и удержанию в течение всей деятельности в ситуации общения со сверстником исходной задачи и ее требований» [4, с. 58], с одной стороны, а с другой, являлся необходимым условием формирования «объективно-кооперативной» позиции**, обеспечивающей выделение и неформальное усвоение общих способов решения задачи. Полученные данные позволили предположить, что «начальные формы рефлексии возникают в ситуации общения. В реальном общении рефлексия вынесена вовне и распределена между партнерами» [там же, с. 108–109]. При наличии у партнеров различных позиций ребенок может реализовать одну из трех стратегий: 1) принять позицию партнера, отказавшись от собственной; 2) продолжать действовать со своей позиции, игнорируя существенные позиции партнера; 3) действовать со своей позиции, но с учетом позиции партнера. Становление элементарной рефлексии в дошкольном возрасте проходит три этапа: децентрация, «рефлексия в действии» и собственно сама рефлексия. В дошкольном возрасте рефлексия развивается в общении с другими, взрослыми и сверстниками, что показало использование данной методики, построенной на основе парного метода.

Исследования Г.А. Цукерман посвящены изучению задачи, сформулированной Л.С. Выготским в работе «Раннее детство», — «новый тип обобщения требует и нового типа общения» [9, с. 8]. Исследование учебного сотрудничества начато с определения ведущих форм сотрудничества, характерных для каждого возраста (от младенчества до отрочества), соответствующих ведущему типу деятельности, типу совместности ребенка и взрослого. Существенной характеристикой выделенных форм сотрудничества является их «неумирающий» характер. Помимо той роли, которую играют формы сотрудничества в развитии ребенка и посредством которых возможно это развитие, необходимо учитывать, что эти формы сотрудничества не даются в готовом виде, чтобы они стали достижением самого ребенка, их нужно еще освоить. Каждая из форм сотрудничества и те новообразования, которыми она характеризуется — это не столько предел, к которому надо стремиться, сколько своеобразное средство, механизм, обеспечивающий связь ребенка и культуры, это промежуточный, «смазочный» (термин Г.А. Цукерман) слой между тем содержанием, которым ребенку предстоит овладеть, и тем достижением в развитии (новообразованием), которым, в свою очередь, он и определяется.

* «Говоря о контекстности общения, мы имеем в виду прежде всего его внеситуативность, или, точнее, надситуативность, т. е. неприязанность к какой-либо наличной ситуации, способность действовать не под влиянием ситуативных побуждений, а с учетом предназначенной целевой установки, правил, условий и других задающих контекст ситуации моментов» [4, с. 41].

** «Если же обучение направлено на овладение ребенком новым типом организации действий, то необходимо такое обучение, которое способствует возникновению “двойной позиции”... позволяющей ребенку объективировать ситуацию не только со своей точки зрения, а с учетом позиции других участников совместной деятельности, ее особых условий и специфики поставленных задач». Методики «Три шашки» и «Косвенные задачи» [там же, с. 61].

Анализ экспериментальных ситуаций формирования действия в условиях совместной деятельности позволяет предположить: общий принцип для построения парного метода — *построение процесса формирования нового действия в ситуации построения отношений взаимодействия*. Парная методика воссоздает в экспериментальных условиях естественную ситуацию обучения в группе, в которой происходит передача и совместное усвоение культурных средств. Помимо исследовательского потенциала, парный метод способствует возникновению у ребенка позиции носителя способа и образца действия, в ситуации сотрудничества возможен переход действия от неосознанного к осознанному, рефлексивному. Одним из механизмов этого перехода выступает активизация собственной речи ребенка по поводу выполняемых действий. «Вход в сознание через речь» — Л.С. Выготский.

Рассмотрев общие принципы построения и применения парного метода, конкретизируем их в исследовании становления предметного (продуктивного) действия у детей.

Нами было проведено пилотажное исследование применения парного метода на материале овладения старшими дошкольниками новым предметным (продуктивным) действием. Исследование включало в себя три этапа, проведенные с использованием разных методик и на разных выборках испытуемых.

На первом этапе была опробована методика взаимообучения (парная методика) и выделены парамет-

ры анализа процесса сотрудничества детей, на втором этапе — несколько изменены экспериментальные ситуации и проведена проверка адекватности выбранных параметров анализа. Третий этап исследования был направлен на поиск и проектирование ситуаций, в которых дети участвовали бы в создании средств организации собственного поведения.

Первый этап — построение методики взаимообучения

В первой части эмпирического исследования* рассматривался процесс становления предметного действия изготовления фигурки оригами дошкольниками с сохранным интеллектом и младшими школьниками с нарушенным интеллектом. Взаимообучение со сверстником вводилось после того, как ребенок уже освоил действие изготовления фигурок оригами по схеме в сотрудничестве со взрослым, но способ действия им еще не был осознан.

Сначала дети под руководством взрослого учились собирать фигурки оригами по схемам. Они получали конверт, в котором лежали фигурки оригами и схемы-указания, на которых последовательно с помощью условных обозначений был показан способ складывания фигурки. Еще в конверте находилась карточка-ориентировка, в которой были представлены все условные обозначения, использованные в схеме. Ситуация носила игровой характер — дети общались с игровым персонажем Ори — жителем страны Оригами.

В первой серии взаимообучения ребенок-учитель** получал два письма. Он сначала сам учился делать фигурку, описанную в первом письме, а потом учил сверстника делать эту же фигурку из бумаги по схеме (задание во втором письме). Взрослый оказывал эмоциональную поддержку ребенку-учителю, стимулировал речь учителя, содержащую объяснение использования схем учеником. При обучении другого ребенок должен был объяснять, как по схеме надо складывать фигурку оригами; объяснять, как использовать карточку-ориентировку; следить за правильностью складывания фигурки учеником.

Проведение серии взаимообучения показало, что все дети-учителя продемонстрировали различную степень включенности в ситуацию, различную чувствительность к поведению ребенка-ученика, понимание оснований собственных действий. Все дети-учителя объясняют ученику условные обозначения, демонстрируют, как ими пользоваться. Объяснения сопровождаются показом, речью-указанием, демонстрацией способа на своем листе, исправлениями на листе ученика. Всех детей-учителей мы разделили на три

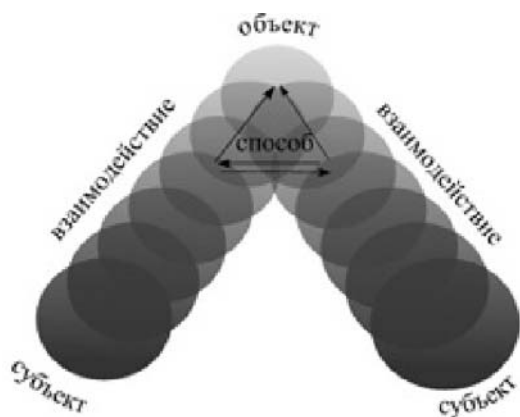


Схема 1. Общая структура парной методики

Два субъекта взаимодействия (партнеры) — взрослый и ребенок или сверстники.

Объект взаимодействия (предметный материал).

Процесс взаимодействия с партнером и предметным материалом.

Способ взаимодействия с партнером и предметным материалом.

* Исследование выполнено И.А. Корепановой под руководством Л.Ф. Обуховой и защищено как дис. ... канд. психол. наук: «Структура и содержание зоны ближайшего развития предметного продуктивного действия». М., 2004.

** В данной статье «ребенок-учитель» обозначает ребенка, который в сотрудничестве со взрослым освоил необходимое действие, а «ребенок-ученик» — ребенка, который нужным действием не владеет и которому передает действие «ребенок-учитель». Для удобства восприятия текста кавычки в тексте не используются.

группы на основе анализа качества обучения и, следовательно, степени осознанности способа действия.

Дети первой группы при объяснении способа изготовления фигурки проводили непосредственный показ; указывали на схему выполнения фигурки, не расшифровывая способа работы с ней; использовали речь-указание; торопили ученика; проявляли элементы покровительственного поведения по отношению к нему; не исправляли его ошибки, выполняли за него фигурку. Однако важным является то, что дети первой группы при обучении другого «увидели» схему, объективировали ее.

Дети второй группы при обучении использовали показ и указания; помощь взрослого заключалась в активизации речи-объяснения; ошибки ученика замечались самостоятельно или при помощи взрослого; дети неторопливо объясняли ученику способ выполнения задания; выражали негативные эмоции по поводу ошибок ученика.

Дети третьей группы использовали речь-объяснение; ошибки ученика либо исправляли сами, либо указывали на них ученику; учили другого ребенка спокойно, без спешки.

Анализ результатов осуществлялся по двум направлениям. Сначала были выделены линии анализа (существенные характеристики действия), затем проведен анализ действий детей в экспериментальных ситуациях.

Ориентация ребенка на схему в процессе сотрудничества со взрослым и взаимообучения

Для создания фигурки в технике оригами необходимо использование схемы, которая задает образец и указывает способ его построения. Детям нужно освоить условные обозначения и понять их связь с опера-

циями, которые будут выполняться шаг за шагом (т. е. следовало создать у ребенка оперативную схему действия). Она строилась последовательно. Сначала ребенок знакомился с условными обозначениями, которые были представлены на рабочей карточке, затем — с фигурками из бумаги, на которые условные обозначения были нанесены непосредственно и последовательность выполнения операций была пронумерована.

Дети первой группы не были ориентированы на передачу способа изготовления фигурки, не воспринимали сверстника как ученика, поэтому взрослый демонстрировал им возможные способы обучения другого, систематически направлял внимание ребенка на действия ученика. Дети второй группы нуждались в активизирующей помощи, в направлении внимания на действия и ошибки ученика, для детей третьей группы помощь заключалась лишь в указании на ошибки ученика. Во всех случаях помощь взрослого была соразмерна возможностям ребенка.

Особенности речевых высказываний в процессе обучения и взаимообучения новому предметному действию

Во всех экспериментальных ситуациях фиксировалось количество и качество детских высказываний. Было выделено три типа высказываний: речь-фон (высказывания, не связанные с выполнением действий), речь-указание и речь-объяснение. Сравнение количества высказываний трех типов в ситуациях сотрудничества со взрослым и ситуациях взаимообучения показало, что высказывания типа «речь-фон» уменьшаются, а высказывания «речь-указание» и «речь-объяснение» увеличиваются.

В ситуации взаимообучения передача способа действия другому отражает степень осознанности

Характеристика действий ребенка-учителя при передаче способа действия ребенку-ученику

1-я группа	2-я группа	3-я группа
	Объяснение условных обозначений	Словесное объяснение
Показ действия на своем листе	Указание на схему без расшифровки	Указание на схему с расшифровкой условных обозначений
Отказ от обучения другого	Показ действия на своем листе	Показ действия на своем листе

Помощь взрослому детям-учителям разных групп в процессе взаимообучения

1-я группа	2-я группа	3-я группа
Развернутое объяснение правил использования схемы		
Указание на ошибки ученика	Указание на ошибки ученика	
Указание на необходимость помощи ученику	Указание на необходимость помощи ученику	Указание на ошибки ученика

способа. Л.С. Выготский в монографии «Мышление и речь» так характеризует возникновение осознания: «Я завязываю узелок. Я делаю это сознательно. Я не могу, однако, сказать, как именно я это сделал. Мое сознательное действие оказывается неосознанным, потому что мое внимание направлено на акт самого завязывания, но не на то, как я это делаю. Сознание всегда представляет какой-то кусок действительности. Предметом моего сознания является завязывание узелка, узелок и то, что с ним происходит, но не те действия, которые я производжу при завязывании, не то, как я это делаю. Но предметом сознания может стать именно это — тогда это будет осознание» [3, с. 219]. Умение действовать и знание о собственном действии еще не означают, что действующий осознает способ собственного действия. В научных дневниках Д.Б. Эльконин отмечал, что в сотрудничестве «сообщение имеет особое содержание = продиктовать другому, *как надо действовать...* Громкая речь, несущая функцию сообщения собеседнику или партнеру плана *его* (а не моих) предстоящих действий, требует *внутреннего плана* действий и является его *прообразом*» [11, с. 9—10, запись от 9.04.1961]. «Только передавая свой опыт другому, учишься сам», — писал Д.Б. Эльконин [там же].

Передача способа действия другому — одно из условий, при которых способ действия ребенком осмысливается, становится объектом ориентировки. Прежде чем стать осознанным, действие должно стать предметом общения с другим, пройти стадию сообщения другому человеку.

Итогом первого этапа пилотажного исследования стало описание характеристик процесса взаимодействия. В фокусе нашего внимания были действия ребенка-учителя (характер способов, которые использует ребенок-учитель для обучения сверстника); анализ помощи ребенку-учителю со стороны взрослого; анализ типов речевых высказываний ребенка-учителя (речь-фон, речь-указание, речь-объяснение).

Второй этап — разработка параметров анализа метода взаимообучения

Следующим шагом нашего исследования стал поиск и описание характеристик взаимообучения с точки зрения процесса взаимодействия ребенка-учителя и ребенка-ученика. Для этих целей было проведено второе пилотажное эмпирическое исследование*, где использовалась методика взаимообучения для анализа становления предметного про-

дуктивного действия у старших дошкольников — складывание фигурок Лего по схеме. Взаимодействие ребенка со взрослым происходило так же, как и в первом пилотажном исследовании. Новым в экспериментальной ситуации взаимообучения было то, что ребенок-учитель имел в своем распоряжении как нужные для обучения другого схемы (полная ориентировка), так и схемы с недостающими элементами, не хватало всех опорных точек, отсутствовали правила соединения элементов и др. (неполная ориентировка). Перед началом взаимообучения взрослый просил ребенка-учителя отобрать необходимые схемы, которые помогут лучше научиться сверстника. То, какие схемы ребенок отбирал, показывало, насколько ребенок понимает функциональный смысл схемы. Когда дошкольник выбирал те или иные схемы, взрослый просил раскрыть их значение. Тем самым оценивалась осознанность ребенком оперативной схемы действия. Дальнейшая процедура взаимообучения и анализ результатов были проведены по той же системе, что и в первом исследовании.

Мы проанализировали, как дети-учителя планировали действия своих учеников, и выделили следующие варианты планирования: отсутствие любого планирования; планирование с помощью показа на предметном материале; планирование с помощью показа на схеме; планирование посредством речи и с помощью показа на схеме; вербальное планирование. Был описан характер реакции ребенка-учителя на ошибки ребенка-ученика: показ на фигурке ученика, показ на схеме, вербальный способ указания на ошибку**.

Второй этап пилотажного исследования позволил расширить параметры анализа и добавить такие параметры, как планирование ребенком-учителем действий ученика; реакция ребенка-учителя на ошибки ученика.

Третий этап — разработка экспериментальной ситуации использования дошкольниками новых средств организации собственного поведения

На первых двух этапах пилотажного исследования в фокусе внимания находился ребенок-учитель, теперь необходимо было создать такую экспериментальную ситуацию, в которой процесс овладения новым действием был бы возможен в случае овладения способом не только самого действия, но и действия с партнером (схема 2). Нами было проведено исследование становления продуктивного действия в ситуации совместного рисования.

* Дипломная работа Н.С. Зверевой «Роль сотрудничества ребенка старшего дошкольного возраста со сверстником в становлении предметного продуктивного действия». М., МГППУ, 2006.

** Сопоставив правильность выполнения действий учителем и его ошибок в ситуациях сотрудничества со взрослым и тем, как он осуществляет контроль за действиями ученика, мы зафиксировали следующее. Некоторые дети видели все ошибки «ученика» и при этом не замечали собственные, другие дети могли осуществлять самоконтроль (или не допускали ошибок вообще или сразу же после совершения ошибки исправляли их самостоятельно), не замечали ошибок ученика.

Мы предположили, что становление продуктивного действия в ситуации совместного рисования осуществляется посредством построения способа действия, передачи способа действия другому и координации, управления действиями с партнером. Присвоение способа действия происходит тогда, когда ребенок принимает способ действия, передает его партнеру, координирует и управляет действиями с партнером, выражает значение действия в слове и инициирует осуществление действия общим способом в сходных ситуациях.

Экспериментальная ситуация выглядела следующим образом. Ребенку предлагалось вместе со взрослым или со сверстником нарисовать картину. Рисовать нужно вместе и молча. Общая схема исследования была такой же, как и в предыдущих случаях, — сначала ребенок сотрудничал со взрослым, осваивая определенный способ действия (способ совместного молчаливого рисования). Для «договора» использовал черновик — отдельный лист бумаги, на котором рисующие пробовали разные варианты рисунка, демонстрировали свои идеи и конкретные шаги по их воплощению, соглашались или не соглашались с идеями партнера. После овладения способом действия ребенок

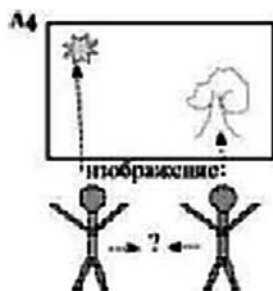


Схема 2. Наличие ситуации совместного рисования

Поскольку рисовать приходится вместе одну картину, нужно договориться. Речь — средство осуществления данной задачи, доступное ребенку. Лишая ребенка возможности говорить, мы лишаем его средства осуществления деятельности, создавая, таким образом, проблемную ситуацию — ребенку необходимо открыть средство решения этой задачи и способ действия. При этом ребенку дается такое средство — листа А5 (лист-средство — ЛС), на котором можно делать зарисовки и при помощи мимики или жестов обращаться (сообщать и узнавать) к партнеру о согласии/несогласии рисовать данное изображение на основной картине. Но значение ЛС, смысл такого действия ребенку не открыты. Именно открытие значения знака* (ЛС) и способа его употребления и на его основе построение способа рисования будет являться условием успешного осуществления деятельности.

включался в ситуацию сотрудничества с другим ребенком, не владеющим способом совместного рисования. Задачей ребенка-учителя было передать имеющийся способ ученику.

После того как дети научились использовать средство «договора» (черновик) для совместного молчаливого рисования, им предлагалось вновь исполнить совместный рисунок, но при этом черновиком пользоваться было нельзя. В данной ситуации дети осуществляли организацию и управление совместной деятельностью через речь, тем самым нарушая запрет, как это неоднократно ими делалось и в основных экспериментальных ситуациях. Однако если на предыдущих встречах преобладала речь-фон, то в последней ситуации речь стала действенным средством организации совместной деятельности. Дети договаривались, создавали макет картины в речевой форме и только затем рисовали; за взрослым оставалась функция контроля и оценки результата, а также вспомогательная функция, обслуживающая деятельность детей (они просили карандаши, спрашивали, как рисовать то или иное изображение).

Данные экспериментальные ситуации позволили нам обратить внимание помимо параметров, описанных выше, на следующие: характер ориентации ребенка (как ребенка-ученика, так и ребенка-учителя) на сверстника (партнер по деятельности, позиция «учитель—ученик», партнер по общению, «невиди-

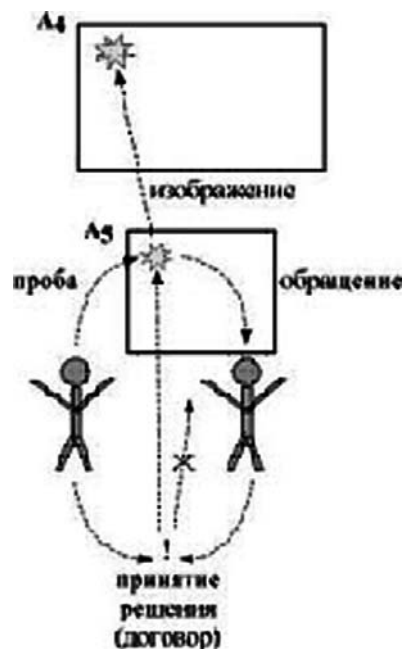


Схема 3. Ситуация совместного рисования, опосредованная знаком

* Знак действует как стимул, т. е. как непосредственный побудитель — некая «промежуточная переменная» между средой и человеком. « <...> знак (наиболее развитым знаком является слово) — это нечто вроде специального аппарата, через который человек видит мир. Устройство аппарата — это и есть значение, в соответствии со структурой которого мир преломляется и в нем выделяется видимое» [10, с. 16].

мый»*); координация и управление действиями друг друга (собой и другим непосредственно, собой и другим через знак).

В результате анализа содержания сотрудничества были описаны три типа сотрудничества: мнимое, открытое и истинное. *Мнимое сотрудничество* характеризуется следующим: у партнеров разный способ видения наличной ситуации. Сотрудничество носит внешний характер, оно является сотрудничеством по форме организации деятельности, но не по содержанию. Дети соблюдают последовательность действий в рисовании (алгоритм), но при этом смысл действий непонятен субъектам, осуществляется псевдосовместный характер взаимодействия. При *открытом типе сотрудничества* характер действий детей меняется. Один из детей контролирует и управляет процессом взаимодействия. Действия направлены на реализацию одной идеи — договориться друг с другом. При этом структура общего способа действия и выбор средства «договора» изменялись в зависимости от ситуации, индивидуально-личностных особенностей партнера и уровня его владения средством действия, партнеры могли занимать разные позиции (учитель, партнер по деятельности, партнер по общению). *Истинное сотрудничество* характеризует наивысший уровень владения способом организации совместной деятельности. Оба ребенка сами организуют свою совместную деятельность, варьируя общий способ в зависимости от условий наличной ситуации, контролируют и управляют процессом, используют различные средства при удержании общей идеи взаимодействия. Особенность этого типа взаимодействия заключается в том, что в дошкольном возрасте он может быть достигнут только в ситуации взаимодействия со сверстником, поскольку при взаимодействии со взрослым ребенок практически сразу передает ему функции контроля и управления процессом взаимодействия, так как в этом возрасте для него важно установление личностных отношений со взрослым. В противоположность этой

ситуации, совместная деятельность со сверстником опосредует личные отношения детей.

Было показано, что существуют допустимые границы минимальной компетентности, необходимой для установления отношений сотрудничества. Если же уровень компетентности находится ниже допустимого значения, сотрудничество пока невозможно.

В результате пилотажного исследования, направленного на разработку парной методики (или методики взаимообучения), выделены следующие принципы построения экспериментальных ситуаций:

методика включает в себя единство действий участников по преобразованию предметного материала и действий по установлению партнерских отношений;

специальному анализу подвергаются действия ребенка-учителя: характер способов, которые он использует для обучения сверстника; особенности планирования ребенком-учителем действия ученика; характер реакции ребенка-учителя на ошибки ребенка-ученика;

в ситуациях отсутствия явной позиции учителя констатируется ориентация ребенка на сверстника, координация и управление действиями друг друга;

проектируются виды помощи ребенку-учителю со стороны взрослого;

важным показателем уровня обобщения и осознания способа действия выступает анализ типов речевых высказываний детей.

Итак, данный метод дает возможность варьировать условия сложности ситуации в двух планах — не только предметного материала (задача), но и условия сотрудничества (состав участников взаимодействия в зависимости от степени овладения способом или в соответствии с культурным возрастом ребенка). Метод парного взаимодействия не оставляет нас один на один с ребенком, предметным материалом и метрическими характеристиками, он позволяет развернуть сам процесс, стать участниками, в терминологии Б.Д. Эльконина и В.В. Рубцова, со-участниками процесса развития.

* «Невидимый» — центрация на своей позиции без учета позиции партнера, процесс взаимодействия можно характеризовать как «рядом, но не вместе».

Литература

1. Божович Л.И., Славина Л.С. Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование) / Рукопись, 1929.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Психология. М., 2002.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1982.
4. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
5. Обухова Л.Ф. Экспериментальный анализ некоторых «феноменов Пиаже» // Вопросы психологии. 1966. № 4.
6. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей: Пер. с фр. М., 1991.
7. Рубцов В.В. Роль кооперации в развитии интеллекта детей // Вопросы психологии. 1980. № 4.
8. Рубцов В.В., Гузман Р.Я. Психологическая характеристика способов организации совместной деятельности учащихся в процессе решения учебной задачи // Вопросы психологии. 1983. № 5.
9. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.
10. Эльконин Б.Д. Психология развития: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.
11. Эльконин Д.Б. Выдержки из научных дневников (1960–1962) // Вопросы психологии. 2004. № 1.

Developing a Group Method Studying Productive Action's Formation

I.A. Korepanova

Ph.D. in Psychology, associate professor at the Age Psychology Department at the Moscow State University of Psychology and Education

M.A. Safronova

Postgraduate student at the Faculty of Education Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education

It is justified that there exist several main lines of adaptation of the pair or group interaction as a research method. The principles of the pair method derivation are formulated. Its general structure is presented in graphical form. The developing method stages are described. At first the method and its analysis parameters were worked out. Next the experimental situation was developed. The method of pair and (or) group interaction revealed the possibility to modify the conditions of the situation complexity in two aspects — not only in subject material (the task), but also in cooperation's conditions (interaction membership, depending on degree of mode acquisition or in accordance with the child's cultural level).

Keywords: productive action, cooperation, inter-education, pair interaction method, pair method.

References

1. Bozhovich L.I., Slavina L.S. Psihologiya detskogo podrazhaniya (eksperimental'no-psihologicheskoe issledovanie) / Rukopis', 1929.
2. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshih psihicheskikh funktsii // Psihologiya. M., 2002.
3. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' / Sobr. soch.: V 6 t. T. 2. Problemy obshei psihologii / Pod red. V.V. Davydova. M., 1982.
4. Kravcova E.E. Psihologicheskie problemy gotovnosti detei k obucheniyu v shkole. M., 1991.
5. Obuhova L.F. Eksperimental'nyi analiz nekotorykh «fenomenov Piazhe» // Voprosy psihologii. 1966. № 4.
6. Perre-Klermon A.-N. Rol' social'nykh vzaimodeistvii v razvitii intellekta detei: Per. s fr. M., 1991.
7. Rubcov V.V. Rol' kooperatsii v razvitii intellekta detei // Voprosy psihologii. 1980. № 4.
8. Rubcov V.V., Guzman R.Ya. Psihologicheskaya harakteristika sposobov organizatsii sovmestnoi deyatel'nosti uchashihhsya v processe resheniya uchebnoi zadachi // Voprosy psihologii. 1983. № 5.
9. Cukerman G.A. Vidy obsheniya v obuchenii. Tomsk, 1993.
10. El'konin B.D. Psihologiya razvitiya: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii. M., 2001.
11. El'konin D.B. Vyderzhki iz nauchnykh dnevnikov (1960–1962) // Voprosy psihologii. 2004. № 1.