

# РАБОТА УЧЕНИКОВ МАЛЫМИ ГРУППАМИ

*Об одном из золотых правил  
интерактивности на уроке*

**Д**ля социо-игровой режиссуры урока работа детей в «малых группах» (рабочих командах, ученических бригадах, микрогруппах) является моментом принципиальным. И возведена эта принципиальность в ранг золотых правил, несмотря на то, что отдельные виды работ (заданий, упражнений, игровых приёмов) выполняются не в форме групповой работы, а только в форме индивидуальной или фронтальной.

И в этом нет ничего удивительного, так как использование различных форм работы соответствует ещё одному золотому правилу, смысл которого в том, чтобы избегать на уроке монотонности – и в мизансценах, и в распределении ролей, и в темпоритме, и в формах работы.

Так вот, работа учеников малыми группами исключения не составляет. Хотя монотонное повторение изо дня в день групповых форм работы гораздо приятнее и полезнее детям, чем ежедневная монотонность пресловутых фронтальных опросов.

## **О СПЕЦИФИКЕ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ**

Замечательный педагог-психолог Е. Е. Шу-лешко (1938–2006) в своё время обратил внимание, что предоставленные сами себе 15–20 детей естественным образом делятся на группы по 3–6 человека. И, как правило,



**Вячеслав Букатов,**  
*доктор педагогических наук*

**Когда ты один на один  
с каким-нибудь заданием, –  
оно может оказаться  
не по зубам. А вот когда  
ты в компании, когда  
чувствуешь интерес, дыхание,  
поток мыслей партнеров,  
которые помогают тебе  
уверенно карабкаться вверх,  
не боясь свернуть себе шею  
или быть осмеянным, –  
тогда любое задание  
оказывается не таким уж  
страшным и неприступным.  
А подогреваемое соседями  
любопытство служит  
отличным топливом для  
путешествия за пониманием –  
путешествия, в котором  
обретаешь себя.**

в таких группках (как в сложившихся, так и в заново возникающих, например, при делении/объединении детей с помощью игровых жеребьёвок) внутренние взаимоотношения детей обычно оказываются спокойно-деловыми, то есть нормальными, ведь дети либо уже связаны совместными играми, общим опытом повседневной жизни и ситуативно-игровыми тайнами, либо эти связи довольно быстро устанавливаются самостоятельно.

Так вот, учителя в таких группках редко усматривают уникальные педагогические ресурсы, а потому и совсем не используют их. Хотя именно эти ресурсы могут эффективно обеспечивать успех практически любого учебного процесса, так как в малых группках каждый ребёнок достаточно быстро «научается признавать мнение своего ближайшего окружения и поддерживать его» (см.: Шулешко Е.Е. Обучение письму и чтению: Методическое пособие для

воспитателя детского сада. – М., 1988), не нарушая, а согласовывая свои устремления с действиями сотоварищей.

Согласимся, что дети, как и взрослые, по отношению к некоторым сверстникам менее обидчивы, когда те их не понимают. К тому же устойчивые приятельские отношения у каждого – что ребёнка, что взрослого – складываются по-своему. Но ситуативная терпеливость к непониманию соседа или формирование приятельских отношений с ним более легко возникают в условиях малой группки, микросоциума, что и получило отражение в самом термине «социо-игровой», где *социо* является обозначением малого социума, то есть малой группки. (Отметим, что схожие процессы, но в весьма замедленном виде, происходят и в «ученических парах», то есть между соседями по парте, речь о чём будет вестись ниже).

Социо-игровая режиссура урока настоятельно рекомендует учителям как можно чаще организовывать на своих уроках работу учеников во временных малых группках. Тогда *дистанция* между учениками в классе явно уменьшается: одни начинают находить индивидуальные подходы друг к другу, вторые – открывать в себе силы для ситуативной терпимости (толерантности), третьи – усматривать и ценить ту пользу, которая возникает при занятости всех



его соседей единым делом. Это, во-первых.

По ходу работы малыми группами вокруг обучаемых начинают возникать по-человечески благоприятные и эмоционально само собой разумеющиеся условия для позитивного сравнения своих знаний–умений–возможностей с возможностями–умениями–знаниями своих партнёров. Поэтому работа учеников во временных малых группах оказывается весьма плодотворной почвой для деловой помощи друг другу и стимулирует передачу учениками своих знаний и пониманий то одному приятелю или сверстнику, то другому. Что неизбежно скажется на повышении эффективности обучения. Это, во-вторых.

Соединение *первого* со *вторым* во время урока определяет привлекательность ситуаций, в которых внутри каждой малой группки ученикам можно заняться совместными поисками – свободными «пробующими действиями». Но достаточно учителю пресечь подобную мотивацию, как то же самое дело (задание или упражнение) для учеников может оказаться непосильным (см.: Шулешко Е. Е. Понимание грамотности. Книга первая: Условия успеха. СПб, 2011).

Но вместо пресечения совместных-свободных «пробующих действий» учитель может подобную деятельность учеников напротив стимулировать и развивать.

## **Ворота ИНТЕРАКТИВНОСТИ**

Особое внимание обратим на то, что в ситуации, когда ученик, работая в малой группе, сравнивает себя с каждым другим её участником, выясняя и его мнение о себе и своё деловое к этому мнению отношение, возникают уникальные условия для скачка ученического самосознания в «зону ближайшего развития» (по терминологии Л. С. Выготского).

Психолого-педагогические наблюдения подтверждают, что работа малыми группками реально меняет характер поведения обучаемых на уроке. Поэтому и в общении с обучающим каждый из них в конечном результате становится *более покладистым*.

Когда на семинарах по режиссуре урока взрослые (учителя или воспитатели) на себе испытывают действие социо-игровой интерактивности, то у них появляется возможность изнутри – *в роли детей* – познавать механизмы воздействия социо-игровых приёмов обучения. И как показывает практика, работа в микрогруппах значительно активизирует даже, казалось бы, уже достаточно развитую самостоятельность у взрослых.

Перед взрослым, так же, как и перед ребёнком, работа в микрогруппе открывает ворота интерактивности. То есть обеспечивает возможность и самому определять цель своих действий (в предложенных рамках общей работы), и искать



подходящие решения, и чувствовать свободу в выборе знаний и своих практических возможностей, проявляя самостоятельность при решении возникающих проблем.

### **О ШТАМПАХ ОФИЦИАЛЬНОЙ ДИДАКТИКИ**

Е.Е. Шулешко на примере дошкольного и младшего школьного возраста убедительно доказал, что оценки, выработанные собственными усилиями учеников, гораздо эффективнее активизируют их последующую деятельность (как урочную, так и внеурочную), чем оценки со стороны учителя – *хорошо, неплохо*. Поэтому в социо-игровых технологиях *объяснения/предписания* ведущего (учителя, преподавателя, воспитателя) и его *оценки* действиям обучаемых являются наименее желательным способом организации учебной работы.

На уроках, проводимых в социо-игровом стиле, обучаемых увлекают не предлагаемые им со стороны «способы упорядочивания представлений» (Шулешко), а сама возможность проявлять свою инициативу, направлять её на формирование своих новых представлений или на неожиданное применение тех, что уже были сформированы. Поэтому социо-игровая интерактивность укрепляет у обучаемых умение (установку) свободно обсуждать заинтересовавшие их учебные вопросы, следить за развитием

общего разговора, связанного с учебным материалом, и за ходом общего дела на уроке, оказывать друг другу помощь и принимать её, когда это нужно.

В то же время весь ход традиционного стиля обучения, к сожалению, часто формирует у обучаемых и педагогов совсем другие привычки и установки. Главными положительными качествами учеников обычно считаются: послушание, исполнительность, бесконфликтность и аккуратность. А основной, культивируемой в официальной дидактике формой совместного поведения является всего лишь поведение в диаде «учитель – ученик».

Например,

- учитель дал инструкцию – ученик выполнил её более или менее успешно;
- у ученика возникли трудности – учитель помог ему;

Дружеские связи обучаемых, их склонность общаться и действовать сообща, конечно, тоже оцениваются положительно, но им не придаётся сколько-нибудь важного значения (и уж тем более – концептуального). Поэтому на уроке (занятии, лекции, практикуме) эти проявления у обучаемых подавляются. Что в результате явно усиливает разобщённость среди учеников.

При этом каждый из обучаемых считает, что смотрит на учителя как на главный источник информации, а по сути – как на источник поощрения и порицания, что-

бы побыстрее приспособиться к его требованиям в меру своих и его особенностей. Но реальная эффективность «учительских оценок» весьма относительна. Поэтому и огорчает учительская эксплуатация, пусть и невольная, подобных штампов.

### **О ЧИСЛЕННОСТИ МАЛОЙ ГРУППЫ**

Педагогу, осваивающему премудрости социо-игрового стиля, следует отличать работу учеников малыми группами от работы по парам. Дело в том, что школьные учителя очень часто всякую совместную работу учеников, сидящих попарно за своими учебными столами, тоже называют групповой работой, хотя она таковой не является.

При этом в парах ученикам действительно комфортнее, чем

в одиночку, потому что по ходу урока им можно с соседом по парте что-то и обсудить, и припомнить, и «испытать на прочность» тот или иной вариант своего понимания. Но двое могут на уроке запросто переругаться или увлечься какой-нибудь посторонней темой. И тогда запланированное учителем обсуждение учебного материала зайдёт в тупик.

Другое дело, когда рядом *третий*. Если двое что-то не поделили, то у третьего появляется возможность увидеть, на чьей стороне правда, и повлиять на мнения спорщиков. Ну а тот, кто всё же не согласен, может остаться при своём мнении, невольно выполняя в групповой работе важную функцию критика. Да и отвлечься от урока сразу всем троим обычно не так-то просто. В результате и в первом, и во втором случае досадных тупиков часто не возникает.



Вот почему для социо-игровой режиссуры урока пара – это не *малая группа*, в которой естественным образом складываются ученические учебно-групповые обсуждения, понимания, открытия. В малой группе (а точнее – в *малом социуме*) учеников должно быть **не меньше 3** (иначе – «пáрная работа») **и не больше 8** (тогда группа перестаёт быть целостной, поскольку разваливается на достаточно устойчивые 2–3 подгруппы, между которыми может возникать неделовая конфронтация).

При численности состава от 3 до 8 разнообразие вариантов индивидуального понимания (или непонимания) при внутригрупповом обсуждении учебного задания даёт ученикам возможность быстрее заинтересоваться материалом и легче выйти на своё личное понимание.

Отдельно отметим, что работа в группках такой численности, как правило, нейтрализует давление лидеров на тех, кто не очень активен. То есть тихоне всегда есть возможность тем или другим образом уйти от давления лидера, используя своё окружение другими в качестве естественной защиты. Таким образом, работа малыми группами позволяет каждому ученику найти *наиболее выгодные* условия для поддержания делового общения со сверстниками.

Опытным путём установлено, что оптимальный вариант

численности – *шесть* человек. Если обсуждение в малой группе почему-то зашкалило, то у каждого из шестерых есть возможность найти единомышленников и временно объединиться либо в пару, либо в тройку. Особо подчеркнём, что эти пары и тройки – *временные, ситуативные и добровольные*. Они общую работу всей малой группы не столько разрушают, сколько выстраивают. То есть помогают обучаемым обнаруживать, высказывать и сравнивать достаточно большое число своих мнений, не *застывая* на том варианте, который был высказан первым (чаще всего лидером). Что и определяет устойчивость деловой атмосферы на уроке.

### О РОЛИ СЛУЧАЙНОСТИ

В классе ученики хотя и известны друг другу, но не все близки между собой. Попадая же во время разных учебных заданий в разные малые группы, обучаемые расширяют и тренируют свои умения входить в рабочий контакт с известными, но недостаточно близкими сверстниками. Проблема в том, как ученикам распределиться на уроке по рабочим группкам.

Учителя почему-то упорно считают, что делить класс на команды можно только двумя способами: по указке учителя (авторитарно) или по желанию самих учеников (якобы демократически). И тот, и другой способ дележа чреват

возмущениями, затяжными препирательствами, разборками, склоками, обидами и даже демонстративными отказами работать.

Есть третий способ объединения в команды – по какому-нибудь случайному признаку. В играх такой делёж называется *жеребьёвкой*. У детей самая простая и безотказная жеребьёвка – по рифмованной *читалочке*.

В детском фольклоре существует большое разнообразие игровых жеребьёвок. Почему они срабатывают? Во-первых, потому что опираются на произвольный интерес участников к самому процессу дележа, который всегда связан с каким-то игровым действием: построиться (по алфавиту), вытянуть (спичку), ухватиться (за палец), собраться (по разрезанным открыткам) и т. д. А во-вторых, потому что абсолютно все участники жеребьёвки, на удивление, единодушны в согласии подчиниться воле игрового случая.

Когда педагог сам формирует временный состав рабочих групп, команд или бригад, то многими ученикам его действия ощущаются как навязывание чужой воли. Поэтому для некоторых из них работа в таком составе (назначенном «свыше»!) начинает восприниматься негативно. А ведь его появление легко предупредить, воспользовавшись для деления на команды одним из вариантов рифмованных читалок (например, предложенных самими детьми).

Известный фольклорист В. П. Аникин придавал детским жеребьёвкам и читалкам особое значение, потому что именно они в условиях игрового пространства заставляют детей «в равной степени подчиняться общей воле». Другими словами, они являются мощным средством социализации ребенка. То есть приобщения его к соблюдению этических норм и правил общежития.

Неслучайно любую из игровых форм распределения присутствующих по малым группам все ученики воспринимают на уроке как форму справедливую, то есть независимую от мнения и планов учителя. Что для ученического настроения и последующей деятельности класса весьма важно. Добавим, что любая из них эффективно обеспечивает как *случайность* состава малых групп, так и их *сменяемость* – от урока к уроку, а иногда даже и по ходу урока.

### **О том, как задать рабочий тон**

В учительских рассказах об уроках часто встречается фраза, что всё, дескать, началось с учительского предупреждения: «Сейчас у вас будет необычный урок» или «Сейчас вы будете работать в малых группах». С режиссёрской точки зрения, этот «словесный мусор» не столь уж и безобиден. Вопреки утверждениям многих методичек, он



не столько «мотивирует учеников на предстоящую деятельность», сколько демобилизует (расхолаживает) их, а то и вовсе вызывает вульгарный негативизм.

Поэтому, дорогие учителя, пожалуйста, **не объявляйте заранее**, в какой форме вы собираетесь проводить работу. Сразу берите быка за рога!

Например, учитель входит в класс и, поздоровавшись, начинает урок:

– Все встали!.. Вышли к доске... Рассчитались на первый, второй, третий, четвёртый... Все первые собрались в правом углу, вторые – в левом, третьи – у двери, четвёртые – остаются у доски... Обсудите, где разместится ваша команда, *сдвиньте* столы так, чтобы вашей группке удобно было работать, то есть оборудуйте *«рабочее гнездо»*... Достаньте ручки-тетради и приготовьтесь к работе... От каждой команды – по *посыльному* ко мне за заданием!

Чёткость и скупость формулировок сразу задаёт рабочий тон всему происходящему. И ученики с удовольствием в него окунаются, не утруждая себя праздными вопросами «А зачем?», «А почему?», «А что нам за это будет?» и т. д.

После того как рабочие группы собрались (т.е. ученики определились, кто в какой команде), в каждой из них ученикам следует самим определить, где у них будет командное место для работы. Сво-

ими руками ученики сдвигают (раздвигают или переставляют) мебель и усаживаются вокруг общего стола, составленного обычно из двух парт. Если такую двигательную пропедевтику не сделать, то в команде будет разброд: одни включились в работу, другие только собираются, а третьи и не думают собираться. И ещё должно произойти какое-нибудь групповое событие, чтобы ученики обнаружили этот диссонанс и захотели бы его устранить.

Таким организующим *микрогрупповым событием* становятся «простые физические действия» (по К.С. Станиславскому), связанные с выбором места, оборудованием стола и рассадкой вокруг него. По ходу этих «простых физических действий» досадные диссонансы в темпоритме учеников самопроявляются, после чего быстро исчезают, что так свойственно для малой группки сверстников, занятых простым, незамысловатым делом.

Хорошо, когда весь этот микропроцесс завершается заданием выбрать каждой группке себе *название*. Это способствует оформлению «делового сплочения» команды. Полезно, когда названия своих команд сами дети выносят на школьную доску. Перечень названий будет помогать учителю организовывать во время урока деловое *взаимное общение* между командами и налаживать *темпоритм* общей работы в классе.



## **О ПРОБЛЕМЕ СИЛЬНЫХ И СЛАБЫХ**

Социо-игровой стиль обучения предлагает учителю сначала объединить учеников в несколько малых групп, а затем каждой из них дать одно и то же задание – чтобы ученикам было сподручно сравнивать, судить и делать комплексные выводы и об изучаемом материале, и друг о друге, и о самих себе.

Подобная режиссура оказывается гораздо эффективней, чем проведение, например, фронтальной проверки со всеми обычно присущими ей дисциплинарными инсталляциями (как со стороны учителя, так и со стороны учеников), суровым (или истеричным) разбором допущенных ошибок и формальным (или тенденциозно заинтересованным) выявлением «победителей».

И заметьте, что как работа малых группок случайного состава (особо подчеркнём, что он случаен не только для учеников, но и для учителя), так и ученические впечатления о деловой насыщенности урока не находятся в прямой зависимости ни от успеваемости самих этих учеников, ни от их ранее проявленных способностей и уже существовавших у них интересов. А это для педагогики весьма важно! На таком уроке и слабый ученик может наконец-то вкусить радость победы и чувство окрыления от делового успеха группы.

Да и сильного ученика могут ждать свои сюрпризы: например, неожиданная горечь поражения, которая для его личного опыта может оказаться весьма полезным приобретением. Как показывает опыт многих учителей, ученическая разношёрстность в классах просто-таки необходима, потому что именно она лучше всего приводит к появлению в классе тотальной эмоциональной установки на всестороннюю креативность.

Социо-игровая режиссура урока позволяет учителям вести уроки так, чтобы любой из присутствующих детей, обнаружив свою «точку непонимания», в любой момент занятия мог бы не только обогащаться каким-то личным открытием, но и свободно (то есть независимо от ярлыка «отличник» или «неуспевающий») поделиться этим открытием со своими столь же неравнодушными соседями, при этом невольно сравнивая значимость своей находки, понимания и открытия со значимостью соседских находок, пониманий и открытий. Это создаёт самые сказочные условия для продвижения каждого из учеников в свою собственную «зону ближайшего развития» (по Выготскому), вне зависимости от предыдущей мнимой или реальной успеваемости.

## **О ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ**

Передо мной одно из писем с типичной ситуацией: «Урок закончился. Надо было ставить отметки.



Предложила на чистых листах записать фамилии и поставить по две отметки: одну – сами себе, другую – группа каждому. Живо кинулись обсуждать. Отметки, конечно, несколько завысили. Но я была довольна...».

Подчеркну, что довольно типичным в подобном изложении являются... многоточия (!). Дескать, отметки дети себе поставили (и индивидуальную, и групповую). Учитель увидел, что некоторые из отметок несколько завышены. Ну а дальше-то что? А дальше многоточие, то есть понимаете кто как пожелает. Какие же из тех детских отметок и кому именно учитель выставил в классный журнал? Вот в чём вопрос.

Сразу внесём ясность и договоримся, что если никому и никаких, то такое решение будет, по сути дела, антипедагогическим, так как сработает на девальвацию успеха всего класса.

– Но поставить в журнал отметки всему классу! – наверняка будет рассуждать про себя какой-нибудь из неуверенных учителей. – Да ещё по две сразу! Нет, так делать не принято, я не могу.

Обычно учитель боится нарушать установившуюся традицию,

тем более, если видит, что некоторые из отметок «несколько завышены».

Что же сказать автору письма, как развеять его досадные страхи? И есть ли они? Ведь в приведённой цитате действительно нет ясности...

Но вот если учитель не побоялся поставить в классный журнал абсолютно всем ученикам аж по две отметки за работу на уроке, – то он очень смелый человек!..

Хорошо, скажет читатель, а какие же ещё возможны варианты решений, помимо экстремального решения выставлять в журнал обе отметки и всем в классе? А вот какие. Например, поставить оценки в журнал только всем ученикам в лучшей и в худшей командах. Или – только тем, у кого первая отметка совпала со второй. Или – одной из команд, определённой по жребию: оценить качество судейства, и именно за это учитель поставит команде отметки в журнал. (Отдельную статью про оценивание, а также о тонкостях и подводных камнях групповой работы читайте в одном из следующих номеров нашего журнала. – *Прим. ред.*)