

Александр САВЕНКОВ

## ГЕОГРАФИЯ ШКОЛЬНОЙ ПАРТЫ

*Все ли равно ученику, за какой партой сидеть? Влияет ли место ученика в классе на его активность на занятиях? на его учебную успешность? на место в социальной иерархии класса? на его удовлетворенность школой и обучением?*

*Многие учителя неоднократно замечали, что стоит изменить место ученика в классе, пересадив его за другую парту, как он сам меняется. Причем измениться может и его поведение, и результативность учебной деятельности. Этим простым и эффективным инструментом многие пользуются, но всегда ли мы знаем, как он в действительности работает и как его правильно применять? Универсального ответа на этот вопрос не существует, но внимательный, наблюдательный педагог вполне способен успешно решать такие задачи.*

*Всем нам даже по своему бытовому опыту известно, что мы не случайно выбираем то или иное расположение в пространстве. Есть места в самых разных помещениях, где нам комфортно, а есть такие, где мы себя особенно неуютно чувствуем. Есть предельно малые и предельно большие расстояния, на которых мы готовы и способны эффективно взаимодействовать и просто общаться с людьми. Даже этот обыденный опыт указывает нам на реальность гипотетического предположения о том, что изменение местоположения детей в процессе учебной работы будет менять не только ее внешние характеристики, но и внутреннюю продуктивность.*

*Мы решили проверить эту гипотезу в ходе специальных исследований, проведенных в московских школах. В нашем исследовании участвовали учащиеся 2-го класса прогимназии № 1882 г. Москвы (Юго-Восточное окружное управление образования). В классе 27 детей, среди них 13 девочек и 14 мальчиков. Учебные занятия вела учитель прогимназии № 1882 Маргарита Григорьевна АНДРЕЕВА. По плану нашего эксперимента второклассники активно меняли свое расположение в пространстве классной комнаты на уроках по всем предметам. Последовательно варьируя способы расстановки столов и стульев в классной комнате, мы меняли расположение учащихся на занятиях и отслеживали изменения характера их учебной деятельности. Для диагностических целей мы пользовались при этом относительно простыми методами: наблюдения, социометрии, праксиметрическими методами (изучение творческих работ учащихся и др.). Основное внимание мы уделяли:*

- степени активности детей на занятиях;*
- характеру и особенностям их взаимодействия в ходе учебной работы;*
- уровню учебной результативности.*

*Нас интересовали также вопросы развития социальной компетентности ребенка, динамики социометрического статуса учащихся в классном коллективе, возможности влияния наших пространственно-деловых перемещений на коэффициенты групповой сплоченности в классном коллективе, на статус социометрических «звезд» и «отверженных», на динамику формирования и переформирования микрогрупп в классном коллективе.*

*Прежде чем рассказать о первых итогах и методических находках, кратко опишем несколько принципиально важных общих положений, имеющих прямое отношение к нашему исследованию.*



### **Личная территория и психологическое пространство личности**

Поднимаемые нами вопросы относятся к изучению проблем территориального поведения. Обычно специалисты начинают рассуждения о территориальном поведении человека с обсуждения психологии территориального поведения животных. Естественно предполагается, что этот вид поведения у животных и человека имеет общие эволюционные корни.

Животное не будет ни пить, ни есть, ни спать, ни размножаться, не определив и не обозначив свою территорию. Но по этому показателю живые существа далеко не однотипны. По образу жизни они более или менее отчетливо делятся на социальные и одиночные, или территориальные, виды. Яркое выраженное территориальное поведение, характеризующееся жестким прикреплением к определенному месту, свойственно таким представителям животного мира, как птицы, рыбы, рептилии. При этом не только человек, но и другие приматы, сохраняя черты поведения сугубо территориальных животных, в большей мере относятся к существам социальным.

Социальные животные и человек не так тесно связаны с территорией, как рыбы или земноводные. Исследователи подчеркивают, что

территориальная доминанта организации жизни у социальных животных ослабевает по мере продвижения вида по эволюционной лестнице. В ходе естественной истории человек постепенно освобождался от территориальности в ее изначальном биологическом смысле. Жизнь высокоразвитых животных и человека в значительной степени базируется уже не на территориальной, а на персонально-символической регуляции, требующей наличия способности индивидуального распознавания членов сообщества.

Однако несмотря на менее выраженное, чем у большинства животных, территориальное поведение, для человека оно тоже характерно. Частично оно трансформировалось в социальные инстинкты, различные правила поведения по отношению к другим людям и группам людей, перешло во внутренний план и продолжает проявляться в динамике внутреннего мира личности. Поэтому психологов всегда интересовало и интересует, что происходит с индивидом в пространстве, как он на него реагирует, как строит коммуникации в тех или иных условиях, как адаптируется к различным параметрам пространственной среды.

Коренным отличием территориального поведения животных и человека является то, что кроме личной территории у человека имеется еще и личное психологическое пространство. Границы личного психологического пространства имеют прямое отношение к территориальному поведению, но простираются обычно там, где это самое пространство уже не измеряется в единицах расстояния и площади. И если границы территории, на которую человек притязает, мы можем обозначить и четко измерить, то границы личного психологического пространства остаются невидимыми. В этом ключе могут обсуждаться такие особенности социального поведения людей, как ксенофобия, притязания в профессиональной сфере и др.

### **О совместном и индивидуальном обучении**

Вопросы изучения особенностей территориального поведения человека и его личного психологического пространства тесно связаны с проблематикой совместной деятельности. Учебная деятельность протекает преимущественно как совместная. Когда школьники занимаются вместе, их индивидуальные психологические пространства активно соприкасаются и даже пересекаются – вероятно, у этих пространств появляются зоны взаимного наложения. Чтобы научить кого-либо чему-либо, надо обязательно вторгнуться в его личное психологическое пространство.

И совместная, и индивидуальная учебная деятельность традиционно широко применяется в обучении. Каждый ученик определенное время обучается индивидуально, работая дома или в школе, но значительное место отводится и совместной учебной деятельности.

Как совместную обычно квалифицируют деятельность, которая направлена на создание разными людьми какого-либо общего, единого продукта. Такая деятельность возникает в классическом обучении редко –

чаще в школьном классе мы имеем дело с индивидуальной деятельностью, протекающей в присутствии других.

Не менее важен вопрос: какой может быть сама совместная деятельность? Обобщая итоги исследования характера группового взаимодействия, Г.М. Андреева выделяет два основных его типа: *конкуренция* и *кооперация*. При этом в ряде работ проблема взаимодействия описывается более подробно. Например, конкуренция может быть представлена как противодействие, соревнование, соперничество и др., а кооперация может описываться в терминах: *исполнение, сотрудничество, сотворчество* и др. (А.В. Растянников, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков).

Существует широко распространенная классификация совместной деятельности (В.Г. Асеев, Ф.Д. Горбов, А.И. Донцов, Н.Н. Обозов, Д.А. Ошанин, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев и др.), где выделяются три основные формы ее организации:

- совместно-индивидуальная;
- совместно-последовательная;
- совместно-взаимодействующая.

Данные наименования видов совместной деятельности предложены психологом Л.И. Уманским. Несмотря на условность их словесного обозначения, каждое из этих наименований указывает на специфику взаимодействия членов группы в процессе деятельности. Рассмотрим подробнее характеристики каждой из выделенных форм организации совместной деятельности.

Первая, относительно простая в организационном смысле, форма, допускающая как варианты тесного сотрудничества, так и формального взаимодействия участников, названа *совместно-индивидуальной*. Эта форма организации совместной деятельности характеризуется тем, что участники вначале работают обособленно, индивидуально и лишь на завершающем этапе работа каждого становится частью общего продукта.

Вторая форма организации совместной деятельности условно названа *совместно-последовательной*. При совместно-последовательной форме организации деятельности результат, полученный одним, становится предметом деятельности следующего участника, затем третьего, четвертого и далее. И эта совместная деятельность может быть максимально похожа на производственный конвейер или спортивную эстафету, а может лишь напоминать их внешне, но по своим мыслительным механизмам она может быть от них бесконечно далека.

Самая сложная в плане организации и реализации – *совместно-взаимодействующая* форма организации совместной деятельности. В этом случае согласование действий участников предполагается на всех этапах работы – от планирования и проектирования до завершения, получения окончательного продукта. Взаимодействие может быть организовано как парное, что особенно эффективно в условиях совместного обучения (В.К. Дьяченко), как взаимодействие в группах по три-четыре человека или как взаимодействие в группах относительно большого состава.

## Социальная фасилитация в обучении

В специальных психологических исследованиях неоднократно замечено, что уже сам факт присутствия других людей при выполнении индивидуумом какой-то деятельности влияет на ее конечный результат. И в этом смысле данная индивидуальная деятельность уже может рассматриваться как совместная. Описывается работа этого механизма с помощью специального термина – *социальная фасилитация*. Данный феномен характеризует собой влияние факта присутствия других людей на действия индивидуума. Обычно, говоря о социальной фасилитации, специалисты имеют в виду определенные последствия, вызываемые присутствием других людей, вне зависимости от степени их активности. Этот эффект обнаружен не только у людей, но и у животных.

Ситуации присутствия других людей неоднородны. Когда присутствующие выступают в роли пассивных зрителей, возникает так называемый *публичный эффект влияния*. Его мы можем наблюдать, когда нам приходится общаться с человеком в присутствии третьих лиц или, например, выступать перед аудиторией. Интимное общение тет-а-тет и общение этой же пары в присутствии третьих лиц будут существенно отличаться и по форме, и по содержанию. Выступление перед большой аудиторией также будет качественно иным в отличие от аналогичного сообщения, сделанного этим же человеком в условиях общения с собственным отражением, в зеркале или в паре с близким знакомым.

С этим эффектом мы часто сталкиваемся в школьной практике. Так, любой учитель, какое бы внешнее безразличие он ни демонстрировал по отношению к присутствию на своих уроках посторонних (в данном случае имеются в виду все люди, кроме его учеников), всегда будет учитывать это присутствие. В итоге сознательно или интуитивно он обязательно будет менять стилистику и содержание собственной речи, собственную жестикуляцию и свое поведение в целом. Школьник, отвечающий учителю индивидуально, и этот же школьник, излагающий тот же материал на уроке в присутствии одноклассников, будет и говорить, и вести себя по-разному. При этом не имеет существенного значения то, как мы квалифицируем поведение его одноклассников – как пассивное или как активное.

Если присутствующие выполняют роли участников решения задачи, работающих индивидуально, мы имеем дело с *коакционным эффектом*. Его мы можем наблюдать повсеместно в ситуациях традиционного школьного обучения. В педагогике это называется обычно фронтальной работой. Д.Б. Эльконин, характеризуя этот способ организации учебной деятельности, отмечал, что такой вариант учебного взаимодействия можно признать коллективным по форме, но призывал постоянно помнить, что он индивидуален по результату.

Несколько иной оказываются сама ситуация взаимодействия и результат групповой активности, когда продукты деятельности каждого

участника, выполненные индивидуально, становятся частью общей работы. В этом случае мы говорим уже о полноценной совместной деятельности и имеем дело также с *коакционным эффектом*.

Наиболее существенные эффекты социальной фасилитации описаны психологами Ч. Бондом и Л. Титусом. Проведя теоретическое исследование методом мета-анализа, эти авторы пришли к заключениям о том, что присутствие других:

- повышает уровень физиологического возбуждения индивидуума (правда, происходит это лишь в случаях выполнения сложной задачи);
- повышает скорость выполнения простой задачи и понижает скорость выполнения сложной задачи;
- уменьшает точность сложного действия и немного увеличивает точность простого действия.

### Традиционные способы размещения учащихся на занятиях

В своих эмпирических исследованиях мы рассмотрели действие механизмов социальной фасилитации в учебной деятельности при традиционных и нетрадиционных схемах расстановки учебных мест в классной комнате. Эти опыты позволяют утверждать, что перемещения учащихся в пространстве классной комнаты на уроках дают массу интересных эффектов.

Обычно дети в школьном классе сидят так, как показано на схеме 1.

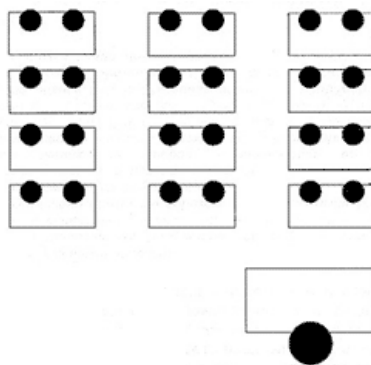


Схема 1. Традиционное расположение учеников в классной комнате

Давайте посмотрим на эту хорошо знакомую всем схему с точки зрения возможностей организации коллективного взаимодействия детей в процессе обучения. Несложно заметить, что при таком расположении учебных мест каждый ученик способен взаимодействовать преимущественно с учителем – только с ним он может иметь полноформатный визуальный и речевой контакт. Такой вариант размещения учащихся не способен отключить механизм социальной фасилитации, но и взаимодействия детей в процессе обучения он не предполагает.

Такое расположение детей в школьном классе имеет многовековую историю и тесно связано с методической стороной учебной работы, традиционно осуществляемой в условиях классно-урочной системы. Эта схема жестко закрепляет главенствующее положение учителя. Каждый

ученик направлен на учителя и ограничен в возможностях взаимодействия с одноклассниками.

Кроме того, закрепленное за каждым ребенком место за той или иной партой имеет свой социальный ранг. Так, пребывание ученика на первой или последней парте в классной комнате и по сей день отражает и определяет степень его учебной успешности, его статус в коллективе сверстников, характер его отношений с учителем.

### О ТОМ, КАК ЭТО БЫЛО РАНЬШЕ

В прежние времена это даже было зафиксировано в правилах и системе оценок учебной деятельности. Так, например, в одном из самых знаменитых учебных заведений России XIX века – Царскосельском лицее – действовала практика ранжирования учеников. Рассаживали их в классе соответственно учебным успехам. На первой парте всегда сидел самый лучший ученик, на второй – следующий по степени учебной результативности, а последние парты в соответствии с этой логикой занимали самые неуспешные ученики. Отмечали таким же образом и тех, кто имел успехи в послушании. Самые воспитанные ученики лицея получали право в столовой сидеть рядом с воспитателем, раздающим еду. «Блажен муж, иже сидит к каше ближе...» – смеялись лицеисты.

Естественно, что фасилитация и здесь играет свою роль и учащиеся испытывают положительное и отрицательное влияние присутствия других. Но все же явное или скрытое ранжирование учеников и возможность видеть лишь затылки, а не лица друг друга существенно сдерживают возможности взаимного участия каждого из детей в равноправном учебном диалоге.

Мы неоднократно пытались организовать коллективное обсуждение учебной проблемы в условиях подобной расстановки столов в классной комнате. Результаты неизменно оказывались весьма скромными: вместо того чтобы высказывать свою точку зрения одноклассникам и отстаивать ее, ученик автоматически налаживал визуальный и речевой контакт с учителем и адресовал свою речь только ему.

### ОДИН ПРИМЕР ИЗ НАШЕЙ ЖИЗНИ

Все мы учились в вузах, и многие, наверное, обращали внимание на то, что при подобной расстановке столов в учебной аудитории студенческий семинар вместо коллективного обсуждения легко превращается в коллективный допрос, где профессор, как оккупант, вопрошает, а студенты, как попавшие в плен партизаны, стремятся во что бы то ни стало сохранить военную тайну... Тут впору применять орудия пыток. И стоит поставить столы иначе, чтобы студентам можно было видеть глаза друг друга, а профессору из вопрошающего превратиться в участника обсуждения, как все меняется. У профессора возникает другая проблема – не вынудить отвечать, а ограничить выступающих, чтобы каждый сумел донести свое суждение до окружающих.

Во многом сходное, но, подчеркнем, не идентичное размещение учащихся для проведения учебной работы мы можем наблюдать при родственной классно-урочной – лекционно-семинарской форме организации учебной деятельности. Так, например, очевидно, что обычный урок имеет массу существенных отличий от классической лекции. Поэтому на лекции учащиеся обычно располагаются не так, как на уроке. Традиционный порядок этого расположения представлен на схеме 2. Он, как известно, найден в процессе многовековой образовательной университетской практики, всем хорошо знаком и совсем не случаен. В школе он иногда используется в старших классах, но не получил широкого распространения.

### ЛЕКЦИЯ

В средневековом университете лекция была основной формой организации занятий (от лат. *lectio* – «чтение»). Облаченный в мантию профессор чинно и строго читал (обычно на латыни) по книге текст и комментировал его. Сам профессор при этом обязательно располагался за кафедрой (так именовалось сохранившееся и по сей день особое возвышение). Лекция проходила очень торжественно и была сродни священнодействию, что вполне определенно выражено и в характере размещения студентов.

Одна из причин – отсутствие специальных помещений. Но, видимо, главной является не она: этих помещений нет потому, что даже у старших школьников возможности работать в лекционном режиме крайне ограничены.

Не менее важно и то, что размещение учащихся (студентов) было и остается не плоскостным, как при классно-урочном варианте. Профессор находится внизу, а места студентов установлены на разных постепенно повышающихся уровнях. Этого требуют уже законы эргономики. Студент, сидящий вверху, может увидеть профессора, только лишь подняв глаза, при этом лишь на мгновение оторвав их от своих записей. Теоретически можно было бы сделать все наоборот, например, так, как в концертном зале. Тем более что одного профессора проще поднять на высоту, с которой он виден всем, чем последовательно поднимать несколько сотен студентов. Но тогда для того чтобы увидеть профессора, студенту придется делать массу лишних движений. Он будет вынужден поминутно поднимать и опускать голову, что существенно повысит его утомляемость.

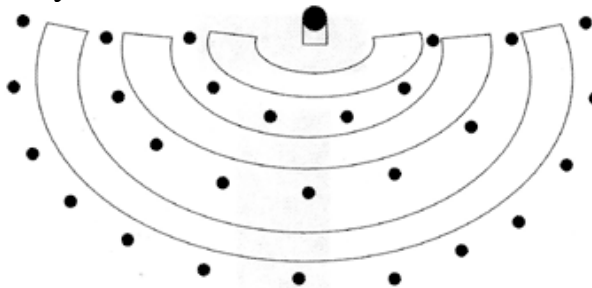


Схема 2. Традиционное расположение учащихся на лекции



В собственной экспериментальной работе мы не отказывали себе в удовольствии поиграть с младшими школьниками в лекцию. Изменив таким образом расположение мест учащихся и методику подачи материала, можно добиваться хороших результатов только за счет одного эффекта новизны, но если к этому добавить эффекты от интенсификации процесса коллективного взаимодействия, то получается совсем неплохо. Хотя, конечно, невозможно не признать, что работать полноценно в лекционном режиме младшие школьники долго не могут в силу известных возрастных особенностей усвоения материала.

Мы провели любопытный опыт: на весь учебный день усадили детей по схеме 2. С учащимися, конечно, проводились не лекции, а обычные уроки, только схема размещения детей в пространстве была изменена. Первое, что сразу бросилось в глаза, – это явная оживленность детей при виде такого непривычного размещения их учебных мест: сработал эффект новизны. Дети переживали некоторую эйфорию и активно обменивались суждениями по данному поводу в течение длительного времени. Кроме этого, по поведению учащихся на занятии стало явно заметно, что каждый ребенок демонстрировал большую раскованность. У детей появилось ощущение свободы, а вместе с этим и некоторая вольность в поведении. Дисциплинированные второклассники, обычно примерно сидящие на уроке, поднимающие руки, чтобы сказать что-то публично, вдруг стали переговариваться друг с другом, пытаться выкрикивать свои суждения с места, оспаривать и поправлять ответы одноклассников.

Стало явно наблюдаться то, что возникшее ощущение свободы без необходимой для эффективного коллективного взаимодействия ответственности может работать как деструктивный фактор. Однако данный опыт мы склонны оценивать как полезный и для учащихся, и для педагога. Именно такие несложные изменения, дающие ощущение свободы и раскованности, могут стать средством для формирования самодисциплины и самоорганизации в коллективной учебной работе.

### **Можно ли, перемещая учащихся, интенсифицировать их учебное взаимодействие?**

Стремясь разнообразить характер совместной учебной деятельности детей, педагоги (обычно это делается в старших классах школы, хотя наш опыт показал, что и младшие школьники любят работать таким образом) нередко прибегают и к другому варианту взаимного расположения учащихся на занятиях. Этот способ расположения учеников представлен схемой 3. Он, так же как и лекция, относится к числу университетских изобретений и наиболее приемлем для проведения других форм организации занятий, напоминающих университетские семинары. Поскольку уроки-семинары не редкость в старших классах школы и часто проводятся при изучении предметов, ориентированных на коллективное обсуждение, этот способ расстановки учебных мест весьма популярен.

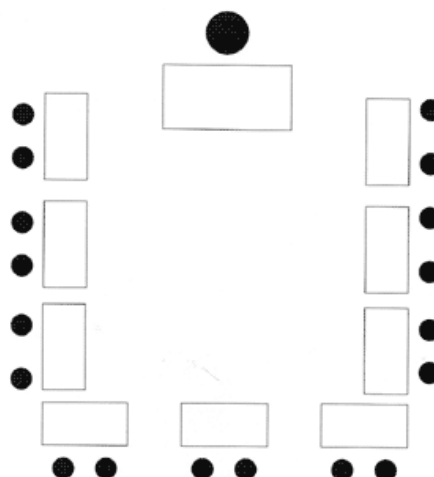


Схема 3. Традиционное расположение учащихся на семинаре

### СЕМИНАР

Слово *семинар* пришло к нам из практики средневекового университетского образования. Происходит оно от латинского *seminarium* – «рассадник». В те далекие времена семинары проходили как диспуты (от лат. *disputare* – «рассуждать», «спорить»), в которых обязательное участие принимали и профессор (ассистент), и студенты. На университетских семинарах и тогда, в далеком Средневековье, и ныне обсуждают какую-либо научную проблему. Студенты заранее готовятся – изучают материалы по предложенной теме, формулируют тезисы коротких докладов. А на самом семинаре каждый излагает и, если требуется, отстаивает собственную точку зрения.

Мы также использовали этот вариант расположения учащихся в школе, и, кроме эффекта новизны, неизменно возникающего в этом случае и благотворно сказывающегося на учебной работе (при умелом его использовании), нами наблюдалось также повышение уровня учебного взаимодействия детей на занятиях. Простые наблюдения показывают, как ощутимо возрастает активность школьников в ходе обсуждения. Механизм социальной фасилитации здесь работает очень интенсивно.

Как несложно заметить, эта организация пространства значительно более демократична, чем те, что выражены двумя предыдущими схемами. Каждый участник видит всех и может общаться со всеми, все видят его и могут общаться с ним. Каждый может высказаться и быть услышанным не только учителем, но и всеми участниками занятия. Однако подчеркнем, что место педагога здесь по-прежнему выделено особо.

Уже сам способ размещения указывает на то, что педагог здесь – глава, он ведет коллективное обсуждение. Следовательно, уже сама организация пространства подчеркивает его особую, доминирующую роль.

Мы использовали эту схему размещения детей на занятии так же, как и предыдущую (схема 2), – на весь учебный день поставили столы так, как показано на схеме 3.

Несмотря на то что на таких уроках, как математика или русский язык, обсуждать детям особенно нечего, их активность заметно возросла. Правда, при первых опытах она носила в основном деструктивный характер. Интенсивно работал эффект новизны, и возникало ощущение свободы, не подкрепленной ответственностью и самодисциплиной. Дети активно переговаривались друг с другом, учителю значительно чаще приходилось делать им замечания.

Постоянно возникали микрогруппы, создающие свои центры общения. Поскольку большинство детей сидели к учителю боком, они чувствовали себя явно более раскованно, чем при традиционном размещении.

Большинство детей не считали себя непременно обязанными строго следовать за учителем. Это вызывало некоторый дискомфорт и очень отвлекало учителя на уроках математики и русского языка, а на уроках москвоведения и окружающего мира эта форма размещения детей даже в первых наших опытах дала весьма позитивные плоды. Ответы детей часто адресовались уже не только педагогу, но и сверстникам. Дети ярче реагировали на отвечающих сверстников и активнее участвовали в обсуждении.

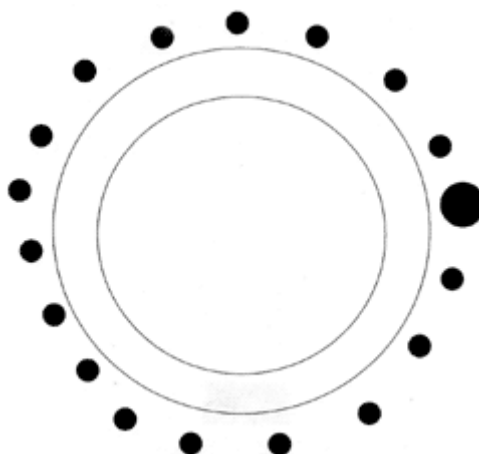


Схема 4. Вариант размещения участников семинара

Схема 4 предлагает сходный, но не идентичный предыдущему способ размещения участников занятия, а следовательно, она способна продуцировать несколько иной вариант взаимодействия.

Главное ее отличие – в том, что здесь педагог (либо учащийся-спикер) уже не доминирует. По характеру размещения он здесь не «главный», а «равный среди равных». Конечно, при желании его роль – ведущего или арбитра – практически может быть им сыграна, но она не подчеркивается самой организацией пространства.

Этот вариант размещения детей очень результативен не только в плане активного включения механизма социальной фасилитации, но и в плане эффективной организации совместной деятельности в обучении. Коллективное обсуждение проблемы при таком варианте размещения детей на занятиях создает максимально благоприятные условия для их взаимодействия. Во 2-м классе такое размещение учащихся дало

неожиданные результаты. При внешнем сходстве данного размещения детей на занятии с предыдущим вариантом обнаружились весьма существенные различия в характере учебной деятельности детей.

Эйфория по поводу новой расстановки столов в классе прошла быстро. Тут же дало себя знать то, что при таком размещении ребенок оказывается постоянно на виду. Он уже не ощущает псевдозащищенности от того, что сидит боком к учителю и большинству одноклассников. Это способствовало большей дисциплинированности и ответственности каждого.

Если на уроках математики и русского языка мы преимущественно довольствовались только этим, то на уроках москвоведения и окружающего мира к этому добавилась активизация учебного взаимодействия. Дети могли отвечать с места и при этом стали адресовать свои ответы не столько учителю, сколько одноклассникам.

Тех, кому предлагалось ответить подробно (традиционное приглашение к доске), теперь приглашали в центр круга, образованного столами одноклассников. На первый взгляд может показаться, что это не очень удобно, потому что к кому-то приходится стоять спиной, но получилось весьма интересно.

Во-первых, отвечающие несколько смещались от центра, так, чтобы их видело большинство одноклассников.

Во-вторых, они часто становились спиной к учителю и лицом к большинству детей.

Интересно и то, что дети активно вращались, получая вопросы одноклассников и отвечая им.

Некоторые сложности при таком размещении детей на занятиях возникали с использованием доски. Вероятно, данное размещение учащихся требует, чтобы классные доски находились на трех не имеющих окон стенах в классе.

*Окончание следует*