

Meeting Vitaly Rubtsov amid the scenery of the '80s

Anne-Nelly Perret-Clermont

University of Neuchâtel

Vitaly Rubtsov has made remarkable contributions to educational theory and practice. Standing on the shoulders of important predecessors, aware of the role of social interactions for cognitive development, among other things, he has drawn attention to the need to consider not only adult-child but also child-child interactions. This has led him to invite educators and researchers to investigate with care the organization of the relationships in which students get involved.

His exemplary commitment to keeping the insights of cultural-historical psychology in constant dialogue with educational practices has led him to organize a whole university, Moscow State University of Psychology and Education (MSUP), devoted to the theoretical and empirical study and the pragmatic implementation of educational action and social work, strongly anchored in the tradition of Cultural-Historical Psychology. The international influence of MSUP is notably observable in its publications, as well as in the scientific meetings and conferences that it has hosted, its contributions to the International Society for Cultural-historical Activity Research (ISCAR), and the variety of international students and researchers who are attracted by its summer school programs. Here, at the University of Neuchâtel (where Jean Piaget was a student and then held his first full professorship), we are proud of having had Vitaly Rubtsov as a guest and happy to continue to participate in so many of the activities nurtured by MSUP.

I had the pleasure of meeting V. Rubtsov face to face for the first time at the International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD) meeting in Jyväskylä (Finland) in 1989. We had been in contact for a few years already preparing publications together. But we had such a hard time finding each other in Jyväskylä! There were no cell phones to help, although the lack of technology was not the main reason. What happened was that we both had such strong stereotypes about what a member of the Russian Academy of Science or a Swiss University professor should look like that we passed by each other several times without realizing it. It took Rubtsov's

delivering his talk on the last day of the conference to have a proper frame of reference to "recognize" each other!

So, on the occasion of this friend and colleague's 70th birthday, let me venture to step back a few decades and try to sketch some elements of the scenery in which our paths first crossed in the '80s. To help understand the changes, I'll say a few words of my *Weltanschauung* in those days. Let this be a small contribution to delineate the importance of the work done by V. Rubtsov, together with others, to reach present day dialogues and stimulating scientific exchanges. I will then point to future possible implementations of Rubtsov's recent suggestions to our current research.

When I was a student at the University of Geneva in the late 60's, Lev Vygotsky was there but partly hidden by a sort of taboo. Why? Probably because of the general ideological fear of communism. Perhaps also because Vygotsky was supposedly a "rival" to Jean Piaget though Vygotsky's death at an early age also inspired a form of respect for an impossible — but longed for — critical debate. Nevertheless, Vygotsky was an author often referred to by Piaget in his lectures. Of course, Piaget would present the thesis of his Russian colleague through his own lenses, and we didn't know how he had had access to his work. Unfortunately, Piaget never told us the story of how he had been in contact with Vygotsky, how his early book was translated into Russian, and who the people were who mediated their contacts. It is only when working on the edition of *Piaget and Neuchâtel* that I realized how young Piaget and Vygotsky were when they were in touch (in the present day university system, with its long rituals for the young, they would have been postdocs).

I remember Piaget recalling with respect and admiration the pleasure he had in being invited to Moscow in 1955. He told us how he felt when he discovered how much in common he had with his Russian colleagues. It was probably not what he had expected. But this was only mildly alluded to — perhaps because, as mentioned above — the ideological and political atmosphere of those Cold War days was not favorable for larger meetings of the mind.

For citation:

Perret-Clermont Anne-Nelly Meeting Vitaly Rubtsov amid the Scenery of the '80s. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 4, pp. 19–21. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140402

Для цитаты:

Перре-Клермон А.Н. Ландшафт 1980-х: знакомство с Виталием Рубцовым в контексте эпохи // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 4. С. 19–21. doi: 10.17759/chp.2018140402

A minority of students of my generation (the '68 generation) were preoccupied (among other things) the idea that, in his theory, Piaget would not seriously take into account either the characteristics of the "object" or the "social" as a distinctive level of analysis. This concern was discussed underground because "physical object" meant "material" and the senior researchers around us considered "material" a Marxist term. This fear of communism was not our concern (in those days, we were critical of everything, including Marxism). Our concern was that after two World Wars, Europe was presenting a sort of "hemineglect", or blindness to half of the continent (both ways), in many respects, including psychology and education. Half of the common European cultural heritage in this area was being developed by the successors of Vygotsky and other colleagues, but we could access only very small bits of their texts, and we knew even less of the lines of research in other Eastern countries; independently, the other half of the heritage was developed in Western Europe and in North America but in a piecemeal of languages and philosophical traditions. We were looking for possibilities to rediscover the "whole" of European heritage in psychology and education and the roots of the on-going debates. This also meant building bridges — and in the late 70's and during the 80's, this was the case via East/West research meetings and summer school programs.

Because I was involved in youth work and education, my personal experience made me unhappy with Piaget's theory regarding such issues as comparative studies and the role of education and culture. During my Master studies in London (1971–72), I attended very stimulating seminars with Basil Bernstein, discussing extensively the sociology of socialization. Primary schools in London were very innovative for the teaching of mathematics and science but also in the integration of the many children of this post-colonial period of migrations. While working on my PhD in Geneva under the supervision of Willem Doise, we were reading L. Vygotsky, G.H. Mead and social psychologists, in particular Henri Tajfel and Serge Moscovici. I was eager to transfer some of their ideas (in those days present only in social psychology) within developmental psychology.

I also remember vivid discussions around Bruner's work and the research conducted in Africa by Michael Cole and by Sylvia Scribner. Their concern for the role of culture in cognitive growth was transforming the understanding of cognition; the way in which they took care of the activity context framed quite differently the work of the "epistemological subject" left somehow homeless in Piaget's model. I found it really important and fascinating for many reasons, but in particular because it contributed to bridging very different lines of research born from a common European heritage.

I was also lucky to host Susan Ervin Tripp for some weeks and to discover the "micro" study of dialogical interactions between adults and children and how the understanding of socio-cognitive-linguistic acts (e.g., requests) was socially situated. This linguistic perspec-

tive was, for me, quite a different introduction to the famous language-thought debate and it motivated me to keep in touch with interdisciplinary research on the edges of psychology, pragmatics and linguistics as well as another reason not to consider teaching a top-down process.

All this contributed to the future of my research interests: thinking as a collective activity situated in interactions and in socio-historically situated contexts with cultural and technological mediations. I was concentrating on "micro" interactions, "micro" contexts and precise reasoning from the perspective of the specific goals of each interactant, but I kept in touch with Bruno Latour, who was taking "care" of the "larger" contexts and socio-material arrangements and inviting a complete revision of the philosophical premises. Doise's distinction and articulation of different "levels of analysis" were helping to manage the constant tension that exists between sociocultural explanations and the urge to recognize the person as a person. But what could be said of the "intermediary" frames of all these encounters (settings, institutions, cultural scripts, etc.) and were they offering spaces for thinking?

It is in this context that the meeting with Vitaly Rubtsov, which happened in the 80's, was so important. His key concept, *Joint action*, called for further investigation into activity theory and developmental psychology. Both of us had read Vygotsky, Piaget and G.H. Mead. But Rubtsov was considering *activity* much more seriously than our local psychological traditions, which had left this concern to ergonomics. ISCRAT (International Society for Cultural Research and Activity Theory), then ISCAR, conferences were gatherings where this could be discussed with psychologists and educationalists but also with linguists and anthropologists. Rubtsov's theoretical and empirical work was devoted to a better understanding of the complexity of joint action, with the perspective of contributing to pedagogical applications. He was producing advancements in understanding of its possible (but not "automatic") impact on learning and development with a concern for higher psychological processes (far from mere behavioral acquisitions). One of Rubtsov's interests was the pedagogical organization of group work in the classroom: teachers were invited to stimulate second-order reflection not only on the cognitive side of the activity but also on its social organization. This meant that students' understanding of their roles in handling the task, of the social situation and of its socio-cognitive requirements, was central. It also meant that understanding the goal of the activity was an important issue. This perspective was new to us: our local didactics were essentially concerned with the subject matter "isolated" from the communication process (or limited to an understanding of teaching as a "scaffolding" process). This shining light on the role of social interactions in development and learning inspires much more careful research into how students understand what they are asked to do in the classroom and how they manage not only the task but also their relationships (which in fact are part of the task!) as they work together.

Reading Rubtsov's recent notes (2016), we recognize again, from a different perspective, the depth of his proposition. It invites us to reconsider our recent studies with new questions. Obviously, as educators and as researchers, we have too often invited the students to do group work with insufficient preparation, instructions and post hoc reflection. To take part in a social organization and to become competent and reflective enough to contribute to its advancement is a

learned skill requiring specific pedagogical design and devoted instructional attention. In line with our former research, we will be interested in observing how students understand the type of requests that these designs and instructions put on them. How will they explore the possibilities? Will they tend to re-interpret the goals according to their own stakes (and what are they)? How creative will they be when facing difficulties?

Acknowledgements

We thank Athena Sargent for her help with language editing.

References

1. Rubtsov, V.V. (2016). Cultural-Historical Scientific School: the Issues that L.S. Vygotsky Brought up. *Cultural-Historical Psychology*, 12,3, 4–14. doi: 10.17759/chp.2016120301

Сотрудничество и коммуникация в группах. В.В. Рубцов (Глава из книги М.С. Веджетти «Коммуникация в психологии образования и педагогике»)¹

1. Совместные действия в процессе обучения

Одно из направлений исследований, выполняемых под руководством В.В. Давыдова, связано с вопросами дидактики, с экспериментами в области организации учебной деятельности. Этому посвящена выпущенная под редакцией В.В. Рубцова работа «Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности» (1995). Хотя концепция В.В. Давыдова уже была исчерпывающе сформулирована, в том числе в работах 1972, 1986 и 1988 годов, интенсивная систематическая работа по экспериментам в сфере образования, как на теоретическом, методологическом, так и на практическом уровне, продолжалась в течение многих последующих лет под прямым руководством Давыдова и ведется до сих пор его последователями.

В указанной книге разные авторы, в том числе сам Рубцов², излагают принципы и методы той формы учебной деятельности, которая по организационному критерию называется «совместные действия в процессе обучения».

Эта форма организации учебного процесса основана на постановке и решении учащимися задач посредством выполнения определенных действий, обеспечивающих теоретическое обобщение.

В указанной работе рассматриваются психологические основы учебной деятельности и, следовательно, такие понятия, как *конкретизация, систематизация, обобщение*.

Организация направления совместной работы, требующей перевода содержания в конкретный объект и взаимного обмена *способами* действия, состоит из двух этапов.

На первом этапе учащийся, выполняя различные преобразования объекта, анализирует изменения,

которые происходят в его состояниях (структуре) и фиксирует преобразования, выполненные определенным способом.

Второй этап связан с дифференциацией действий и основан на установлении связи между содержательными свойствами и описанием объекта в схеме действия.

Общее соотнесение различных конкретных способов на этом этапе происходит посредством соотнесения разных типов действия (соотношение между своими же действиями), причем сходство действий в этом случае является *признаком* применения метода обобщения при объединении предметов в совокупность, в то время как различие действий *означает* различные конкретные модели.

Понятие «совместные действия в процессе обучения» означает форму организации учебного процесса, основанную на усвоении каждым из участников *способа* действия другого, а также на последующем соотнесении характеристик этого способа с образом своих действий. Это начальный этап, в рамках которого возникает связь между операционными и конкретными компонентами действия, что означает для учащихся постановку конкретной задачи.

Метод использования этих способов действия как средств организации учебного процесса позволяет учащимся конструировать дидактические ситуации, в которых можно, прежде всего, начать выполнение совместных дидактических действий среди учащихся и осуществлять изменения, необходимые для работы в группе.

Во-вторых, использование метода декомпозиции конкретных и знаковых структур ставит участников перед необходимостью анализа объективных основ той же формы организации совместной деятельности и поиска новых методов работы. В дидактическом процессе предусмотрено наличие двух этапов с одной целью, но разными задачами. Эти этапы име-

Для цитаты:

Веджетти С. Сотрудничество и коммуникация в группах. В.В. Рубцов // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 4. С. 22–24 doi: 10.17759/chp.2018140403

For citation:

Veggetti S. Cooperation and Communication in Groups. V.V. Rubtsov. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 4, pp. 22–24. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140403

¹ Maria Serena Veggetti. La comunicazione in psicologia dell'educazione e pedagogia. Roma: Aracne editrice, 2018. P. 61–69.

² Напоминаем, что в настоящий момент он является ректором Московского государственного психолого-педагогического университета (МГППУ) и инициатором курса магистратуры с двойным дипломом — МГППУ и Римского университета «Ла Сапиенца» по программе «Психология и педагогика воспитания учащихся».

ют, соответственно, ценность в качестве подготовки и обучения.

Задачей первого этапа является распределение совместных действий между участниками группы.

Коммуникация и сотрудничество организуются среди учащихся в зависимости от схемы действия. При этом происходит процесс преобразования объекта и соответствующих способов действия.

Задачей следующего, второго, этапа является вдумчивый анализ содержания каждой из форм действия, которая реализуется.

Такой анализ осуществляется путем рассмотрения действий, которые должны быть выполнены участниками, конкретных целей действия каждого из них, а также установления соотношения действий учащихся со схемой совместных действий.

При этом предусмотрено выполнение всеми участниками следующих действий:

- распределение различных способов действия в рамках совместной деятельности участников;
- обмен идеями о способах реализации действий и их согласование;
- взаимный контроль и оценка действий, выполняемых индивидуально;
- моделирование схем и построение новых моделей организации совместной деятельности;
- трансформация данных способов действия и поиск новых критериев для организации совместной деятельности (*в упомянутой работе*).

В той же книге приводятся некоторые замечания о том, как и на чем следует основывать совместную деятельность среди сверстников в младшей группе.

Этот вопрос обсуждается, в частности, потому, что Г. Цукерман (см.: Веджетти М.С., 2004) обнаруживает, что ребенок по-разному реагирует на предложение сотрудничать со сверстником и со взрослым. Это наблюдение дополняет значение понятия «зона ближайшего развития», которое было введено Л.С. Выготским (1934). Кроме того, упоминается о возможности инициации внутренних когнитивных конфликтов в дидактической ситуации, в том числе со ссылкой на классические наблюдения Ж. Пиаже, и особенно на представителей его школы, таких как Анне-Нелли Перре-Клермон.

2. Наиболее распространенные причины когнитивного конфликта

Среди методов, обеспечивающих введение в учебные ситуации конфликтных элементов, можно назвать использование непригодного для выполнения задачи материала (в частности, неподходящие наречия; как, например, *tomorrow*, если перед учащимися ставится задача составить английское предложение с использованием глагола в *Present Perfect*, т. е. в настоящем совершенном времени), или требование подчинить свои действия тем, которые предварительно должен совершить партнер.

Наиболее распространенные причины когнитивного конфликта вызваны следующими противоречиями:

1. противоречие между моделью знаний, уже имеющейся в сознании ребенка, и фактами, которые обнаруживаются в действительности;

2. противоречие между различными моделями изучаемого объекта и уровнем знаний, которыми дети уже владеют;

3. противоречие между адекватным использованием ребенком представления о факте, который уже обработан, и ошибочностью этой обработки в новых условиях (там же).

В организации групповой работы взрослый делает так, чтобы учащиеся выбирали действия, которые они сами должны совершить внутри группы и совместно с другими группами.

Используются также формы классных журналов, чтобы зафиксировать действия, распределенные между участниками.

Рубцов В.В. (*в упомянутой работе*) говорит, что дети очень любят такого рода эксперименты. Кроме того, он перечисляет три возможных вида сотрудничества.

1. Первый тип, по сути, является индивидуальным, так как каждый участник выполняет свое действие, не понимая важности этого действия для совместной деятельности.

2. При втором типе ученик представляет партнера в роли своего рода помощника, рассматривая его действие как замену собственного.

3. Третий тип подразумевает, что ребенок видит свои действия только вместе с действиями партнера и осознает значение обоих действий для реализации коллективной деятельности. Очевидно, что третий тип сотрудничества является более результативным и обеспечивает более высокие достижения в концепции коммуникации и кооперации как мастерства.

Ниже приведены моменты, которых следует придерживаться в любом случае при координации действий учащихся, понимаемых как форма действия с результатом, отображенным в когнитивном плане:

- распределение действий и начальных операций;
- обмен идеями о выполнении действий;
- взаимопонимание;
- коммуникация;
- планирование и рефлексия.

Кроме того, очень важно, чтобы в части, генерирующей когнитивную форму, был проведен анализ содержания каждого из типов действий, которые составляют структуру деятельности (способы взаимодействия и координации индивидуальных действий).

Для распределения индивидуальных действий и их последовательности в совместной деятельности следует полагаться на связь содержательных свойств объекта как на средство его формирования. Для этой цели должны использоваться также опорные символические модели.

Как правило, в работах, проведенных Эльконином и его школой (Венгер, Филиппова), все начинается с позиции, в которой действие ребенка четко вписывается в предлагаемые условия, что дает возможность рассматривать объект действий на систематической основе в различных его аспектах.

3. Форма организации совместной деятельности на основе функциональных ролей

Такая форма является ключевым моментом дидактического метода и заключается в распределении ролей, которые должны быть поочередно приняты всеми участниками. Роли назначаются преподавателем, который выполняет эксперимент. Ролей, как правило, три: «планировщик» — тот, кто на основании условий поставленной задачи составляет план возможного решения; «исполнитель» — тот, кто предпринимает попытки решения; «критик и контролер» — тот, кто проверяет соответствие между совершенными действиями и замыслом, затем дает оценку. Подобное распределение ролей считается продуктивным для решения задачи путем обсуждения. Но когда группы имеют большое количество участников, при проведении коллективной дискуссии им дают другие возможные роли, например: «инициатор», «сборщик информации», «сборщик мнений», «координатор», «противник», «организатор», «участник процедур», «тот, кто фиксирует», «тот, кто расширяет зону», «миротворец», «носитель групповых стандартов», «наблюдатель и комментатор», «агрессор», «тот, кто все блокирует», «тот, кто ищет внимания», «тот, кто ищет согласия», «демагог», «*play-boy*» (т. е. тот, кто гордится, что не придерживается общепринятых правил, действует наперекор) (*там же*).

Эффективная организация такой дидактической деятельности приводит к установлению следующих принципов:

- а) различные отношения между взрослым и ребенком, а также между детьми в контексте сотрудничества;
- б) презентация общих целей деятельности, направленных на создание и изменение самих средств и критериев сотрудничества;
- с) развитие символических функций ребенка, которое выражается в выявлении признаков конкретных целей;
- д) развитие процессов коммуникации и взаимодействия, что предполагает преодоление эгоцентризма и формирование способности сотрудничать (*в упомянутой работе*).

Работа группы организована таким образом, чтобы возникла потребность использовать инструменты оценки мышления ребенка. Обеспечение коллективной работы для обучения в группе происходит на основании концепции зоны ближайшего развития Выготского и в то же время его идеи о том, что задачи, распределенные между сотрудничающими участниками в группе, становятся потом условиями для более эффективного обучения на индивидуальном уровне. Кроме того, учитывается концепция В.В. Давыдова, в соответствии с которой учебная деятельность признается ведущей деятельностью у детей младшего школьного возраста.

В то же время психологические технологии образования основаны на преодолении традиционного представления о процессе обучения как спонтанном и автономном, подразумевающим разделение между теми, кто передает опыт и знания, одним словом, *теми, кто учит*, и теми, кто перенимает этот опыт и знания, т. е. *учится*.

Становится важным не только то, **что** изучается, но, и **как** оно изучается. Такой процесс обучения основан на координации действий между его участниками, на их совместных действиях и координации взаимных обязательств, задач, целей и намерений³. Основа обучения задумана как явление современной культуры и социального контекста — это посредничество при выполнении конкретных когнитивных действий участниками в дидактической ситуации, определение критериев их взаимодействий, методов организации их совместных действий.

Стоит отметить, что продуктивным такое обучение делает не тот факт, что происходит взаимодействие в социальном контексте, а то, что это взаимодействие создает новые возможности для развития психологических навыков, причиной которых оно является (Рубцов, *в упомянутой работе*).

В сущности, эта концепция обучения, поддерживаемая Рубцовым и его коллегами, подчеркивает не тот факт, что более компетентный партнер за счет своего высокого уровня развития повышает навыки менее компетентного с помощью метода подражания, но тот факт, что по специфике взаимодействия он осуществляет принятие социальной ответственности в усовершенствовании собственных знаний, а педагог занимается постоянной и постепенной передачей знаний, которые учащиеся перенимают, определяет их границы и дает им оценку. Происходит повышение действительных мыслительных способностей учащихся. Дети в группе обучаются умению использовать свои способности для самостоятельного решения проблем.

В процессе обучения решению поставленных задач в группе также можно сделать прогноз относительно развития у детей способности теоретического мышления.

Если, например, в группе ребенок демонстрирует, что находится на первом уровне теоретического мышления, можно предположить, что при анализе, планировании и рефлексии эти способности останутся неизменными даже в ситуации принятия индивидуального решения. И, наоборот, если ребенок уже находится на втором уровне, то в ситуации принятия индивидуального решения он останется на том же уровне (*в упомянутой работе*).

Далее приводится опыт другого ученого, последователя школы Давыдова, ученицы Д.Б. Эльконина — Г.А. Цукерман. Можно предположить, что последующее изложение будет более обширным, чем в предыдущих главах, поскольку преследует цель подтверждения положений Давыдова и Рубцова о перспективах развития в рамках школьного образования наиболее эффективной, с их точки зрения, модели развития знаний — «проектирования».

Неслучайно программа новой культурно-исторической школы, известной как «школа проектирования» (Рубцов, Марголис, Гуружапов, перевод на итальянский, 2014), испытывается именно в Российской Федерации. Здесь не описываются ее принципы, так как эта программа уже доступна на итальянском языке.

³ Эти аргументы были представлены, в частности, Улановской И.М. (*в упомянутой работе*, глава 3. пункты 92–110) (*примечания автора*).