

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2023, Том 11, № 1 / 2023, Vol. 11, Iss. 1 <https://mir-nauki.com/issue-1-2023.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/37PDMN123.pdf>

**Ссылка для цитирования этой статьи:**

Балышев, П. А. Коллаборативное обучение: к сущности понятия / П. А. Балышев // Мир науки. Педагогика и психология. — 2023. — Т. 11. — № 1. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/37PDMN123.pdf>

**For citation:**

Balyshev P.A. Collaborative learning: the essence of the concept. *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2023; 11(1): 37PDMN123. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/37PDMN123.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.)

**Балышев Павел Александрович**

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», Санкт-Петербург, Россия  
Ассистент кафедры «Педагогика и педагогической психологии»

E-mail: [p.balyshev@spbu.ru](mailto:p.balyshev@spbu.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2962-6838>

ИНЦИ: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=1182627](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=1182627)

## Коллаборативное обучение: к сущности понятия

**Аннотация.** Данная работа посвящена определению понятия «коллаборация» в системе педагогических наук, а также исследованию коллаборации как формы педагогического взаимодействия. Актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, повышением частотности обращений педагогов-исследователей к понятию «коллаборация», а с другой, высокой степенью несогласованности ученых в определении данного явления в системе наук об образовании. Целью исследования является систематизировать подходы к определению понятия коллаборации в общественных и гуманитарных науках, сопоставить интенсивность упоминания термина в различных областях социо-гуманитарного научного знания, определить сущность и отличительные характеристики данного явления. Кроме этого, в статье предпринята попытка методологически обосновать целесообразность отнесения коллаборации к формам педагогического взаимодействия (сотрудничества), а также дать характеристику данной форме учебного сотрудничества на основе аналитического обзора научной литературы. Основными методами исследования выступили контент- и дискурс-анализ. Метод контент-анализа был применен для изучения 57 научных источников в области философии, социологии, психологии, менеджмента и др. Основной категорией контент-анализа являлся термин «коллаборация». Метод дискурс-анализа был использован для фиксации ключевых понятий, встречающихся в описаниях и определениях наблюдаемой категории, таких как «взаимодействие», «совместная деятельность», «содействие» и др., в качестве смысловых узлов корпусов текстов для последующего анализа их терминологического развития с течением времени. По результатам проведенного исследования было установлено, что в общем научном поле коллаборация представляет собой форму социального взаимодействия, обладающую рядом отличительных характеристик. В свою очередь, отличительные особенности социальной коллаборации приобретают специфические проявления в учебных условиях. Систематизация данных проявлений позволяет говорить о коллаборации как особой форме педагогического сотрудничества.

**Ключевые слова:** педагогическая коллаборация; педагогическое взаимодействие; коллаборативное обучение; коллаборация; педагогика сотрудничества; учебное взаимодействие; коллективное обучение

## Введение

В современных российских педагогических исследованиях все чаще встречается понятие «коллаборация» (коллаборативное обучение). Так, например, информационный поиск на ресурсе Google Scholar позволил установить ежегодное увеличение количества русскоязычных публикаций, содержащих ключевое слово «коллаборативное обучение»: 378 результатов — 2018 год, 424 результата — 2019 год, 551 результат — 2020 год, результатов — 2021 год и т. д. Указанная тенденция была обнаружена и на других информационных ресурсах, в том числе в зарубежных научных базах данных. В частности, платформа Science Direct по запросу «collaborative learning» отображает 11,596 поисковых результатов за 2019 год, тогда как в 2022 году количество результатов составляет уже 19,303 публикации.

В то же время обзор научной литературы позволил определить проблему отсутствия единства мнений исследователей относительно понятия коллаборации в области образования. Ряд исследователей используют термин «коллаборация» для объединения понятий «совместная деятельность», «деятельность, выполняемая сообща», «групповая форма организации взаимодействия», «учебное сотрудничество» [1]. Встречаются упоминания коллаборативного обучения и как обобщающего термина для группы образовательных технологий, в основе которых лежит процесс коллективного учебного взаимодействия: например, проектная технология, кейс-технология, обучение в сотрудничестве и др.<sup>1</sup> По мнению Г.П. Сеницыной, коллаборация является одним из компонентов учебной стратегии обучения в партнерстве [2]. Н.В. Павельева считает, что коллаборативное обучение следует понимать шире: как педагогический подход, основанный на тесном взаимодействии между участниками образовательного процесса [3]. Еще шире коллаборацию в образовательной среде определяет А.В. Куликов, отмечая, что коллаборация является философией образования, исходной концепцией совместной деятельности, обучения и профессионально-академического взаимодействия [4].

Отсутствие емких и строгих научных определений учебной коллаборации отмечено и среди работ зарубежных авторов. Например, M. Laal и S.M. Ghodsi определяют коллаборацию как философию учебного взаимодействия, при котором учащиеся несут ответственность за свои действия и уважают способности и вклад своих сверстников [5]. Схожим образом A.V. Leeuwen и J. Janssen предлагают понимать под коллаборацией учебные мероприятия, которые предполагают совместную работу двух или более студентов над общей задачей обучения [6]. Зачастую термин «коллаборация» используется для описания организации учебной работы, которая характеризуется активной ролью учащихся, фасилитационной ролью учителя, организацией деятельности учащихся в малых группах на основе сотрудничества [7].

Таким образом, актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, возрастающим интересом педагогического сообщества к понятию «учебная коллаборация», а с другой — необходимостью более строгого определения данного термина в системе наук об образовании.

Целью исследования является уточнить принадлежность феномена коллаборации в обучении к одной из базовых педагогических научных категорий: педагогическое взаимодействие, образовательная технология, метод, подход, организационная форма, учебная стратегия и др.

---

<sup>1</sup> Нанай Ф.А. Коллаборативное обучение как адаптивная технология в формировании иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции / Ф.А. Нанай // Человеческий капитал. — 2021. — Т. 1. — № 12(156). — С. 143.

Цель исследования обусловила необходимость решения ряда задач:

1. Определить область научного знания, в котором отмечена наибольшая частотность обращений исследователей к понятию «коллаборация».
2. Выявить ключевые понятия в определениях коллаборации в данной области и проследить динамику их развития в научных источниках.
3. Установить период появления термина коллаборации в педагогических исследованиях и определить педагогическую категорию, к которой целесообразно относить данный феномен (на основе результатов решения двух первых исследовательских задач).
4. Дать характеристику явлению коллаборации в учебных условиях и описать сущность учебной коллаборации.

### Методология и методы исследования

В основе представленного исследования лежит междисциплинарный подход к изучению педагогического явления «коллаборация». Суть данного подхода заключается в фиксации объекта исследования (или его отдельных компонентов) в различных областях науки с целью получения комплексного знания, достаточного для подробного описания явлений педагогической реальности [8, с. 113]. Для поиска и фиксации термина «коллаборация» в различных областях научного знания, т. е. для решения первой из обозначенных ранее задач исследования, был использован метод контент-анализа. В ходе применения данного метода были проанализированы 57 научных источников по различным областям социогуманитарного знания: философия, психология, политология, экономика, социология, менеджмент. Источники включали теоретические (13), обзорные (17), исследовательские статьи (9), монографии (12) и авторефераты диссертаций (6). При отборе публикаций мы опирались, во-первых, на авторитетность издания путем формулирования поисковых запросов в надежные научные базы данных (ProQuest, Google Scholar, НЭБ и др.), а во-вторых, на важность исследования для данной отрасли знаний, определяемой по количеству цитирований.

Мы опирались на индуктивный подход к контент-анализу, согласно которому исследование строилось по принципу от частного (упоминания в источниках основной категории «коллаборация») к общему (формулирование ключевых терминов, встречаемых в описаниях и определениях исследуемого явления) [9]. В качестве лингвистических единиц анализа выступили предложение и абзац. Единицей счета является количество появлений признаков в тексте [10].

Выделение существенных понятий было произведено по следующему принципу. По результатам контент-анализа были выделены слова, которые встречаются в описаниях коллаборации как минимум в трех разных источниках. При этом в список не были включены служебные и незначащие (числительные, местоименные прилагательные и наречия и т. п.) части речи.

Для дальнейшего исследования ключевых терминов был использован метод дискурс-анализа. В ходе применения указанного метода ключевые термины в трактовках понятия коллаборации («взаимодействие», «совместная деятельность», «сотрудничество» и др.) были зафиксированы в качестве смысловых узлов научного дискурса для того, чтобы проследить динамику их терминологического развития с течением времени, а также определить периоды перехода наблюдаемых явлений из одной области научного знания в другую [11]. При этом, дискурс-анализ таких смысловых узлов был проведен преимущественно на основе отслеживания библиографических ссылок в письменных текстах (от более современных

публикаций к предшествующим) с последующим формированием временной шкалы. Шкала включала два элемента: временной период и область научного знания, в которой на данный период времени были сосредоточены основные исследования указанных ключевых терминов.

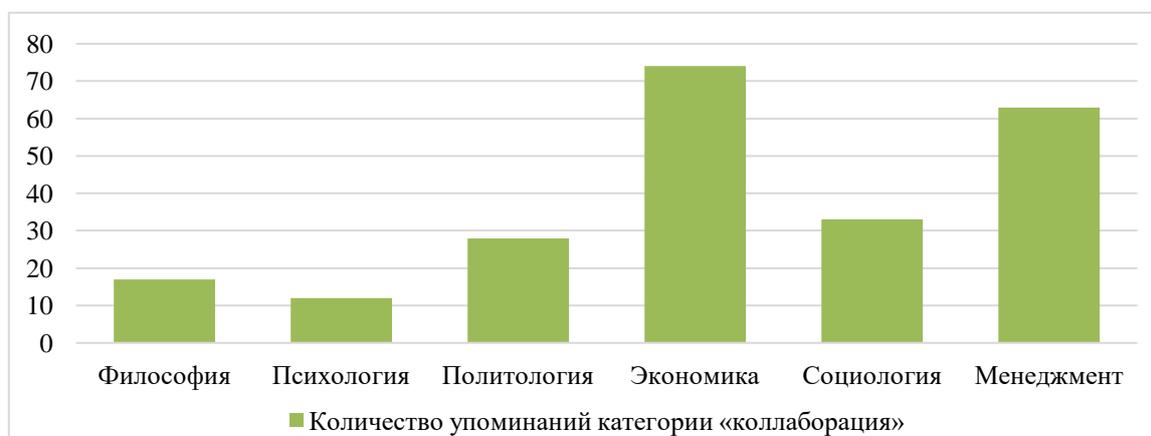
Дальнейшее выявление специфических особенностей коллаборации как феномена в системе педагогического знания происходило при использовании метода анализа научной литературы.

## Результаты

### 1. Результаты контент-анализа.

По результатам контент-анализа 57 научных публикаций, включающих теоретические, обзорные, исследовательские статьи, монографии и авторефераты диссертационных исследований, было установлено, что наибольшая интенсивность появления категории «коллаборация» отмечена в области экономики и менеджмента (рис. 1). Следуя вышеописанному индуктивному подходу, мы сформировали ряд ключевых терминов, которые встречаются в различных источниках минимум 3 раза. Такими понятиями при определении исследуемой категории в единицах анализа текстов являлись *взаимодействие, содействие, взаимное действие, сотрудничество, совместная деятельность*. Например:

- «Очевидно и то, что без *коллаборационного взаимодействия* <...> прогресс в научно-исследовательской деятельности существенно затруднен. <...>. Собственно, только от плодотворного *взаимодействия* университетов, бизнеса и власти, <...>» [12, с. 550].
- «Сегодня *коллаборацией* называется вид сотрудничества, представляющий собой относительно кратковременное *взаимодействие* между людьми или организациями, предусматривающее обмен опытом, знаниями, и другими превалирующими свойствами <...>».<sup>2</sup>
- «*Коллаборация как форма совместной деятельности*. <...>. Как видим, все приведенные определения объединяет понимание коллаборации как особой формы *совместной созидательной деятельности* проектного характера в глобальной среде <...>» [13, с. 24].



**Рисунок 1.** Диаграмма частотного распределения упоминания категории «коллаборация» в различных областях научного знания (составлено автором)

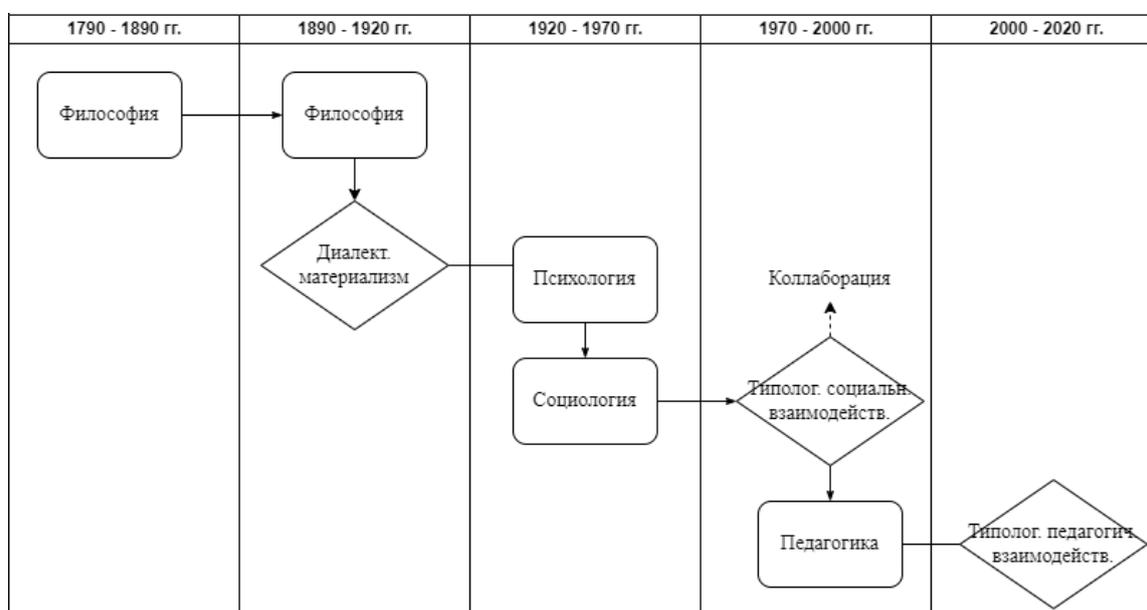
<sup>2</sup> Василенко Н.В. Институциональные особенности коллаборации в организационных структурах инновационной экономики / Н.В. Василенко // *п-Economy*. — 2016. — № 4(246). — С. 23.

При этом чаще всего в единицах контент-анализа встречалось понятие «взаимодействие». Учитывая указанный факт, а также семантическую близость данного термина с аналогичными (взаимное действие, взаимная деятельность), «взаимодействие» выступило центральным элементом последующего дискурс-анализа.

## 2. Результаты дискурс-анализа.

Применение метода дискурс-анализа для исследования терминологического развития понятия «взаимодействие» вплоть до времени его первого упоминания в описаниях феномена коллаборации было направлено преимущественно на определение момента перехода наблюдаемого явления в область социальных отношений. Данный шаг был необходим для выявления признаков взаимной активности субъектов, которые в качестве надстройки над ключевым смыслообразующим элементом способствовали появлению понятия «коллаборация» как самостоятельной единицы научного дискурса. Иными словами, задачей было определить, синонимичны ли понятия «коллаборация» и «взаимодействие» в системе наук о социуме.

По результатам дискурс-анализа, в частности, была составлена временная шкала (рис. 2), где отражены научные области, в которых в определенный временной период были сосредоточены основные исследования взаимодействия. Построение данного графика было произведено на основе отслеживания библиографических ссылок от более современных текстов к предшествующим.



**Рисунок 2.** Временная шкала исследования понятия «взаимодействие» в системе социогуманитарных наук (составлено автором)

Как следует из рисунка 2, длительное время исследованием взаимодействия в самом широком смысле занималась философия. Первым определением взаимодействия как философской категории дал И. Кант в работе «Критика способности суждения»<sup>3</sup>: взаимодействие — через соединение качеств и количеств — всегда является отношением между действующим и подвергающимся воздействию. В период классического немецкого идеализма, в особенности благодаря развитию диалектического метода в работах Г. Гегеля, познание объектов окружающей действительности через взаимодействие как первопричину всего сущего определило дальнейшее направление изучения взаимодействия на различных

<sup>3</sup> Кант И. Критика способности суждения. — Strelbytskyu Multimedia Publishing, 2018.

уровнях человеческого бытия. Гегель, в частности, отмечал, что существование самой действительности, включая жизнедеятельность человека, раскрывается через взаимодействие на различных уровнях, изучению которого способствует диалектический метод<sup>4</sup>. Определение диалектического синтеза как подчинения противоположных сторон, либо как установления определенной субординации между ними, позже легло в основу рассмотрения взаимодействия как философской категории в рамках диалектико-материалистического направления в работах Ф. Энгельса, К. Маркса и В.И. Ленина<sup>5</sup>.

Ядром материалистической диалектики являлся перенос философского понимания взаимодействия в область социальных отношений. По утверждению Ф. Энгельса, общественное развитие в своем основании сводится к взаимодействию в форме борьбы между различными социальными классами. В основе такой формы лежит взаимодействие противоположностей<sup>6</sup>. Понимание общества как продукта человеческого взаимодействия, являющееся одним из основных положений диалектического материализма, получило дальнейшее развитие в философских сочинениях В.И. Ленина, который рассматривал общественные отношения как процесс изменения свойств и качеств внешней действительности в результате человеческой деятельности. Обращение к природе взаимодействия прослеживается в определении В.И. Лениным деятельности человека как изменения различных свойств и качеств внешней действительности на основе целенаправленной деятельности человека<sup>7</sup>. Как отмечал В.В. Давыдов<sup>8</sup>, Ленин ввел в материалистическую диалектику понятие преобразующей деятельности человека как взаимодействия целей, средств и действий субъекта по отношению к объективной действительности, выделив таким образом и базовые компоненты взаимодействия в области общественных отношений: целенаправление, выбор и использование внешних орудий, проверка совпадения субъективного и объективного.

С этой точки развития философской мысли в начале 20-го века категория взаимодействия стала объектом рассмотрения не только философии, но и социологии и психологии (как в отечественной, так и в западной научных традициях). Диалектико-материалистическая философия легла в основу зарождения деятельностного подхода в отечественной психологии в 1920-ые годы<sup>6</sup>. Теория деятельности, разрабатываемая в указанный период А.Н. Леонтьевым, Б.Г. Ананьевым, Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, отталкивалась от философской идеи деятельности как взаимодействия субъекта и объекта, в которой последний неизбежно оказывался в пассивной позиции, участвуя во взаимодействии лишь силой своего природного сопротивления. Изучая психологическую природу взаимодействия людей, ученые выделили активность — инициальную или реактивную — в качестве главной характеристики человеческого взаимодействия<sup>9</sup>. Особенно важным видится отметить развитие в общей теории деятельности Леонтьева положения о внешней и внутренней деятельности человека как процессов, которые опосредствуют взаимосвязи и взаимодействие человека с миром. Процесс перехода психических функций из внешнего социального плана к внутреннему индивидуальному плану — интериоризация — наиболее детально рассматривался в трудах Л.С. Выготского. Таким образом, к концу 20-х годов предыдущего столетия группой советских психологов было теоретически описано и экспериментально подтверждено

<sup>4</sup> Гегель Г. Энциклопедия философских наук. — Т. 1. — Рипол Классик, 1974.

<sup>5</sup> Коротаева Е. Педагогическое взаимодействие. Уч. пособ. для бакалавриата и магистратуры. — Litres, 2022.

<sup>6</sup> Маркс К. Капитал. Критика политической экономии. — Т. 3. — Litres, 2022.

<sup>7</sup> Ленин В. Полное собрание сочинений в 55 томах. — Т. 3. — Политиздат, 1967.

<sup>8</sup> Давыдов В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. — Москва: Педагогика, 1986.

<sup>9</sup> Зимняя И. Педагогическая психология. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.

фундаментальное значение коллективной взаимно обусловленной деятельности людей как основы индивидуального развития<sup>6</sup>. Общая структура деятельности («мотив — цель — условие» достижения цели и соотносимые с ними «деятельность — действие — операции») явилась отправной точкой для дальнейшего исследования типологии взаимодействий в психологии, социологии, социальной психологии<sup>6</sup>.

Значительный вклад в определение взаимодействия как научной междисциплинарной категории, а также в дальнейшее исследование типологии социальных взаимодействий внесли зарубежные исследователи в области социальной философии и социологии в первой половине 20-го века.

М. Вебер<sup>10</sup> в труде «Основные социологические понятия» определил формулу социального взаимодействия как сумму целенаправленности и ориентации на других. Ученый выделил четыре типа социального взаимодействия: традиционное (следование определенным образцам поведения), рациональное (соотнесение целей и средств), аффективное (эмоциональное) и ценностно-рациональное. Несколько позже американский социолог Т. Парсонс<sup>11</sup>, продолжая попытки установить взаимосвязь между социальным взаимодействием на уровне отдельных групп и типом конкретного общества, стал рассматривать социальное взаимодействие шире единичного акта, добавляя в формулу Вебера еще и ситуационное окружение субъекта деятельности. Общая структура социального взаимодействия представлена Парсонсом в виде пяти пар противоположных полюсов: аффективность — нейтральность, ориентация на себя — ориентация на коллектив, универсализм — партикуляризм, качество — результативность, специфичность — диффузность.

Идея обусловленности единичного социального взаимодействия символами и сигналами окружающей субъекта среды получило развитие в социологической парадигме символического интеракционизма Дж. Мида, истоками которой являлись, с одной стороны, направление прагматизма в философии, а с другой — теория бихевиоризма в психологии (Э. Торндайк, И.П. Павлов, Б. Скиннер и др.). Структуру социального взаимодействия Дж. Мид представлял в четырех фазах действия: импульс, восприятие, манипуляция, реакция. Процесс ориентации на каждой из указанных фаз осуществляется путем интерпретации и производства символов, важнейшими из которых являются символы языка. Средством такого оперирования символами для поддержания социальной интеракции Дж. Мид считал механизм принятия роли, т. е. принятия индивидами роли другого для порождения адекватного конкретному сообществу ответного символа<sup>12</sup>. Идеи Дж. Мида в последующем нашли отражение не только в общей типологии взаимодействий, но и на более частном уровне в выявлении механизмов социального взаимодействия.

Русско-американский социолог П.А. Сорокин<sup>13</sup>, частично опираясь на вышеперечисленные концепции, определял социальное взаимодействие как общественное явление, в основе которого лежит коллективный обмен опытом и знаниями, характеризующийся определенными когнитивными, волевыми и эмоциональными аспектами. Классификация социальных взаимодействий, разработанная Сорокиным и выступавшая, в свою очередь, в качестве основы для многих более поздних социологических исследований, включала типы взаимодействия по

<sup>10</sup> Вебер М. Основные социологические понятия. Избранные произведения. — М., «Прогресс», 1990.

<sup>11</sup> Парсонс Т. О структуре социального действия. — М.: Академический Проект, 2000.

<sup>12</sup> Осипов А. и др. Социология образования. Учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. — Litres, 2022.

<sup>13</sup> Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. — М.: Политиздат. — 1992.

количеству субъектов (двух, одного и нескольких и т. п.), по направленности взаимоотношений (односторонние, двусторонние), по продолжительности (длительные и кратковременные), по организованности (организованные и неорганизованные), по сознательности (стихийные и сознательные) и по предмету обмена (интеллектуальные, чувственные, волевые).

В середине прошлого столетия научная теория социального обмена Дж. Хоманса стала одной из ключевых социологических теорий взаимодействия. Истоки указанной концепции, как и в случае с символическим интеракционизмом Дж. Мида, восходили к философскому прагматизму и психологической теории бихевиоризма. Ключом к изучению и пониманию социальных взаимодействий Дж. Мид считал зависимость поведения людей при взаимном контакте от ожидаемых выгод и затрат. Несмотря на известную критику теории, основные ее положения были позже учтены при систематизации рядом ученых (Г.М. Андреева, Н.И. Шевандрин) стратегий межличностного взаимодействия: кооперация, конкуренция, агрессия, индивидуализм и др.<sup>3</sup>

### 3. *Коллаборация в системе социального взаимодействия.*

Как отражено на рисунке 2, постепенное обращение к понятию коллаборации в отечественной науке происходило примерно в 1970-х гг. С одной стороны, оперирование понятием коллаборации отмечено в значительном пласте научных исследований как в области сотрудничества предприятий, так и в области взаимодействия научных сообществ и институтов как способа обмена опытом, знаниями, исследованиями [14]. С другой стороны, характерные на тот период формулировки коллаборации не позволяют нам в достаточной мере разграничивать явления коллаборации и взаимодействия. Так, коллаборацию в указанный период определяли как совместный труд нескольких физических или экономических субъектов, имеющих общие цели и интересы; как коллективную форму организации взаимодействующих субъектов, подразумевающую объединение усилий, ресурсов и результатов интеллектуального труда создания общего продукта; или же как совместную созидательную деятельность проектного характера и др. [13].

Однако большую строгость в описании явления коллаборации привнесли попытки исследователей подойти к вопросу типологизации социальных взаимодействий в конце 1970-х гг. Именно стремление к систематизации различных форм взаимной деятельности субъектов позволило исследователям выделить отличительные характеристики взаимодействия, которые являлись достаточными для разграничения элементов в рамках конкретной типологии.

Следует отметить, что социальное взаимодействие к концу 20-го столетия все чаще определяется как система взаимообусловленных и взаимозависимых *социальных действий*, при которых действия одного субъекта являются одновременно причиной и следствием действий другого субъекта, образуя таким образом циклическую социальную зависимость<sup>14</sup>.

В связи с этим исследования механизмов социального действия с разных исследовательских позиций привели к возникновению различных типологий социального взаимодействия. В первую очередь, как отмечает А.В. Кандаурова, существующие типологии обусловлены различными *исходными основаниями* исследователей к самому процессу типологизации [15].

А.В. Мудрик выделяет в качестве основания для типологизации *характер совместной деятельности субъектов* и определяют три основные формы социального взаимодействия: совместно-индивидуальную (самостоятельное достижение индивидуальных целей субъектов при нахождении в едином пространстве), совместно-последовательную (достижение общей

<sup>14</sup> Фролов С.С. Общая социология. — 2016.

цели посредством разделения ролей) и совместно-взаимодействующую (единая цель, процесс и результат совместной деятельности) [16].

Н.И. Шевандрин<sup>15</sup> по характеру субъект-субъектного взаимодействия выделяет семь форм социального взаимодействия: сотрудничество, однонаправленное содействие (активные действия по достижению целей одной из сторон), одностороннее принятие (отсутствие ответных активных действий одного субъекта на активные действия другого), уклонение от взаимодействия (избегание совместной деятельности обеими сторонами), одностороннее противодействие (препятствование активным действиям одного субъекта со стороны другого), противоборство (взаимное препятствие активным действиям) и компромиссное взаимодействие (взаимодействие в форме сотрудничества лишь в определенных ситуациях при общей тенденции к противоборству). В такой классификации, однако, наблюдается некоторое смешение понятий форм и стратегий (в иных классификациях — механизмов) взаимодействия.

Основанием для типологизации взаимодействий может выступать, например, *качество отношений субъектов* (личностные и статусно-ролевые взаимодействия) или их *социальные роли* (экономические, политические, семейно-бытовые взаимодействия) [17].

Большинство исследователей (С.С. Фролов, Г.М. Андреева, И.А. Зимняя и др.), тем не менее, считают ключевым основанием для выделения различных форм социальных взаимодействий выбор субъектом одной из ключевых стратегий деятельности: социализацию или индивидуализацию. В связи с чем основными традиционно выделяемыми формами социального взаимодействия по характеру актов субъект-субъектного взаимодействия считаются сотрудничество (кооперация), соперничество (конкуренция) и конфликт<sup>3</sup>.

В рамках социолого-педагогического направления попытку обобщения существующих подходов к типологизации социального взаимодействия предприняла научная школа Е.Н. Коротаевой. Исследователями (Е.Н. Коротаева<sup>3</sup>, Н.Н. Чернякова, М.В. Ломаева и др.) на основании обзора основных научных трудов в области психологии, социологии, социальной психологии и педагогики были обобщены *ключевые обоснования типологизации социальных отношений*: по количеству участников, по различиям и сходствам субъектов, по характеру актов взаимодействия, по продолжительности, по опосредованности, по организованности, по степени официальности и др.

Е.Н. Коротаева также отмечает определенные сложившиеся к началу 21-го века разночтения в определении исследователями понятий типа, вида, формы социального взаимодействия. По утверждению ученого, уточненная с точки зрения иерархии типология социального взаимодействия может выглядеть следующим образом (на основании характера результативной деятельности): направление (социализация, индивидуализация), стратегия (интеграция, дифференциация), вид (кооперация, конкуренция), форма (сотрудничество, выжидание, конфронтация), механизм (содействие, бездействие, противодействие)<sup>3</sup>.

На ту же методологическую проблему указывают Ю.Ю. Чилипенко и М.В. Плотников. Однако исследователи заключают, что *тип социальных взаимодействий* определяется сферой или областью (например, социально-трудовые отношения). *Вид взаимодействия* зависит от принципов и критериев классификации (по количеству/качеству субъектов, длительности, степени формализованности и т. п.). *Форма* определяется характером взаимодействий субъектов, обусловленным принципами равенства или неравенства прав и возможностей. Исходя из данного определения, исследователи, наряду с сотрудничеством, выделяют такие позитивные формы взаимодействия, как кооперация, ассоциация, социальное партнерство и др.

<sup>15</sup> Шевандрин Н. Социальная психология в образовании. Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. — М.: ВЛАДОС. — 1995.

К негативным формам, помимо соперничества, причислены диссоциация, эксплуатация, конфликт, конкуренция и др. [18].

По результатам систематизации подходов к типологизации социальных взаимодействий была составлена обобщающая схема, отображенная на рисунке 3. Следует, однако, отметить, что перечисленные примеры взаимодействий не представляют исчерпывающего списка всех возможных вариаций. Множество подходов к типологизации социальных взаимодействий, а также междисциплинарный характер самого изучаемого явления оставляют простор для дальнейшего исследования.

Как следует из рисунка 3, систематизация определений и подходов различных авторов к описанию феномена коллаборации указывает на понимание данного явления как особой формы сотрудничества, имеющей отличительные признаки относительно других форм взаимодействия [13; 19].

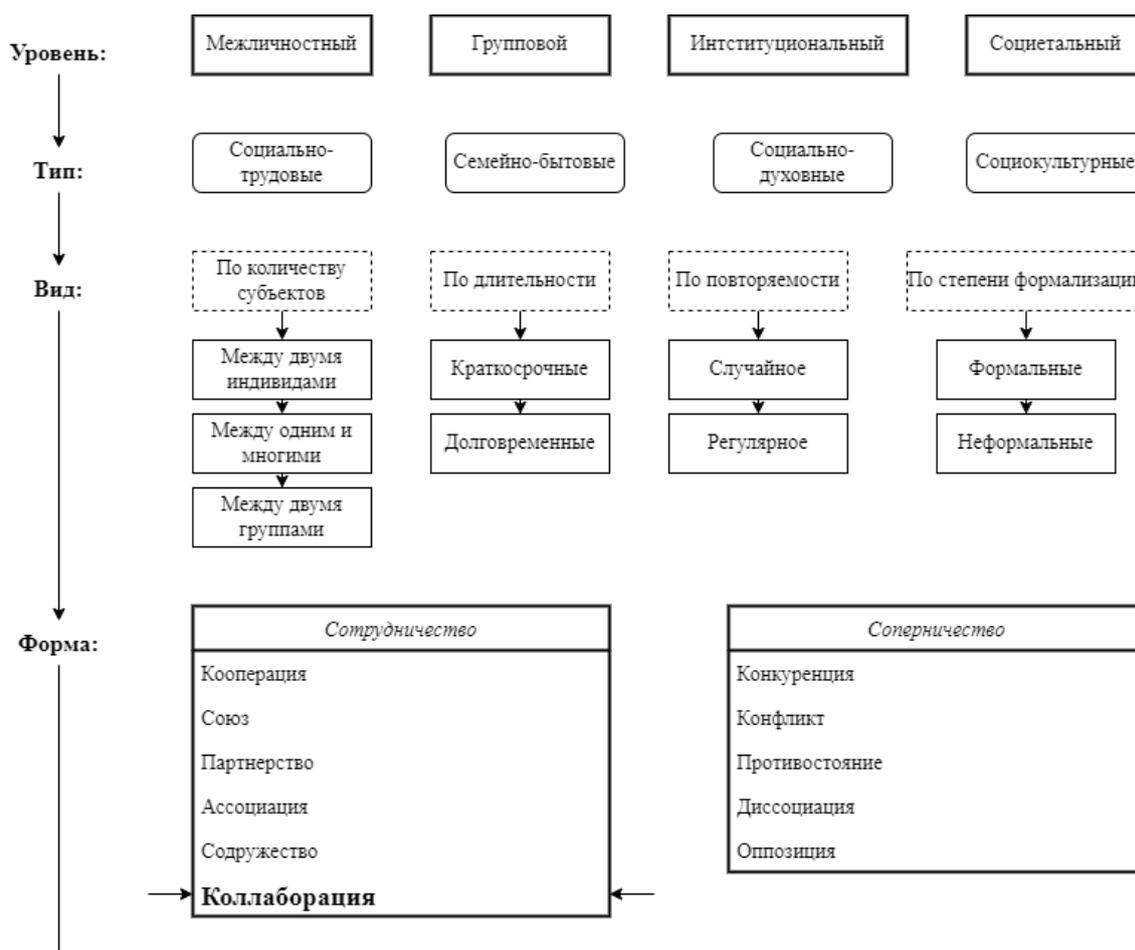


Рисунок 3. Коллаборация в типологии социального взаимодействия (составлено автором)

В особенности, по результатам дискурс-анализа удалось выявить, что часто термины коллаборации и кооперации используются как взаимозаменяемые как в российских, так и зарубежных исследованиях. Однако в этом отношении фундаментальное разграничение кооперации и коллаборации проводит П. Дилленбург, отмечая, что *кооперация* подразумевает *разделение сил и ресурсов для достижения цели*, тогда как *коллаборация* предполагает *совместное объединение усилий и ресурсов для коллективного решения задачи* [20]. Таким образом, кооперация предполагает распределенную созидательную деятельность, в то время как коллаборация — синергетическую. Синергия — это результат совместных действий субъектов, который по своей сумме больше, чем арифметическая сумма сложения результатов

действий отдельного субъекта [21]. Идею *синергетического подхода* при коллаборации развивает и Н.В. Василенко: основа коллаборации — созидательная деятельность человека, процесс синергии знаний, навыков, творческих способностей, в то время как основа кооперации — распределительная деятельность, т. е. распределение задач и ресурсов для их решения между субъектами социального взаимодействия [13, с. 23].

Обобщение отличительных характеристик коллаборации как особой формы сотрудничества, выделяемых рядом ученых (Т. Panitz, Ю.Ю. Чилипенко, Н.В. Василенко, Е.А. Антипина и др.), представлено в таблице 1 [19; 22].

Таблица 1

**Характеристики кооперативной и коллаборативной форм социального взаимодействия**

<i>Характеристики кооперативного социального взаимодействия</i>	<i>Характеристики коллаборативного социального взаимодействия</i>
Коллективный характер деятельности, в основе которого лежит разделение ответственностей и ресурсов для достижения общего результата.	Коллективный характер деятельности, в основе которого лежит синергия ресурсов, компетентностей и творческих способностей субъектов взаимодействия.
Внесение индивидуального вклада субъекта деятельности происходит на определенных этапах и, чаще всего, в определенное время.	Возможность внести индивидуальный вклад в любое время и на любом этапе взаимодействия.
Структура и правила кооперации, как правило, регламентированы и доведены до сведения участников.	Участие в совместной деятельности добровольное; отсутствие строгой регламентированности структуры взаимодействия.
Субъекты разделяют цели каждого этапа в структуре кооперативного взаимодействия, а сами цели этапов подчинены главной цели кооперации.	Цели субъектов на каждом этапе могут быть различными (вплоть до противоположных) при условии разделения участниками общей цели коллаборации.
Коллективная деятельность субъектов организуется при условии схожих начальных интересов, мотивов, уровня развития требуемых компетентностей.	Коллективная деятельность субъектов может быть организована в условиях различных начальных интересов, мотивов, навыков участников в случае, когда прогнозируется достаточно высокий уровень вероятности конвергенции интересов в процессе совместной деятельности.
Антагонистическая противоположность формам соперничества.	Диалектическая противоположность формам соперничества.
Результат совместного взаимодействия может быть спрогнозирован на начальных этапах кооперации. Финальный продукт может быть сопоставлен с прогнозируемым по ряду критериев.	Результат совместного взаимодействия не всегда поддается начальному прогнозированию. Зачастую финальный продукт может существенно отличаться от запланированного за счет постоянно формируемых интеллектуальных образований субъектов коллаборации.

*Составлено автором*

Как видно из таблицы 1, коллаборация в системе социального взаимодействия является особой *формой сотрудничества*. Данная форма отличается от кооперации как наиболее близкого понятия рядом обозначенных в таблице особенностей.

**4. Коллаборация как форма педагогического взаимодействия.**

Понятие «педагогическое взаимодействие» входит в научный оборот отечественной педагогики в конце 1960-х — начале 1970-х гг. (рис. 2). Сперва термин используется для определения взаимосвязи различных теоретических концепций в области образования (М.А. Данилов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.). В частности, ученые описывали принципы обучения через взаимосвязь теории и практики, обращались к специфике комплексного подхода выбора форм учебно-воспитательной деятельности и т. п. Позднее педагогическое взаимодействие стало рассматриваться в контексте объединения школы, предприятий и различных социальных институтов для достижения целей коммунистического воспитания<sup>3</sup>. В

1988 г. коллектив исследователей (Ю.К. Бабанский<sup>16</sup>, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин) определил педагогическое взаимодействие как «взаимную активность, сотрудничество педагогов и воспитуемых в процессе их общения в школе». Несмотря на то, что такое определение позволило совершить некоторый сдвиг в образовательной парадигме того времени от идеи воздействия педагогом на учащегося к идее *взаимного действия субъектов*, в последнее десятилетие 20-го века исследователи все еще не рассматривали педагогическое взаимодействие как субъект-субъектные отношения всех участников образовательного процесса [23].

Одним из первых на это обратил внимание А.В. Мудрик, определив педагогическое взаимодействие как «организацию совместных действий индивидов, групп, организаций, позволяющую им реализовывать общую для них работу» [16, с. 297]. Такой подход к пониманию педагогического взаимодействия лег в основу многих современных исследований, а также обозначил тенденцию к разработке типологий педагогического взаимодействия. В последнем направлении педагоги опирались в основном на описанные ранее подходы к типологизации социальных взаимодействий, уточняя их специфику исходя из особенностей учебно-воспитательной деятельности. Так, Л.В. Байбородова выделила следующие *типы педагогического взаимодействия*: по наличию цели (целенаправленное или стихийное); по степени управляемости (управляемое, неуправляемое и полууправляемое); по характеру взаимодействия (авторитарное руководство или сотрудничество «на равных»)<sup>3</sup>. А.С. Белкин выделял типы педагогического взаимодействия, исходя из *степени активности субъектов*: опека, наставничество, партнерство, содружество. Была разработана и более универсальная типология, опирающаяся на *результат взаимодействия*: конструктивные, реструктивные, деструктивные, рестриктивные взаимодействия<sup>3</sup>. При более широком рассмотрении типы педагогических взаимодействий могут различаться по взаимодействию ступеней образования (школа — колледж — вуз и т. д.), по взаимодействию сфер подготовки педагогических кадров (школьные психологи и учителя), по взаимодействию учебных заведений и предприятий и др. В целом, выделение в качестве основания для типологизации того или иного аспекта взаимодействия связано с целями конкретного исследования.

Исходя из понимания педагогического взаимодействия (в последнее время также обозначается как образовательное взаимодействие или учебное взаимодействие) как преимущественно субъект-субъектного активного, целенаправленного, взаимного социального действия всех участников образовательного процесса с целью достижения образовательных целей и решения поставленных учебных задач (Г.М. Андреева<sup>17</sup>, И.А. Зимняя<sup>7</sup>), для достижения целей настоящего исследования в качестве основания для типологизации педагогического взаимодействия считаем целесообразным избрать *характер актов учебного взаимодействия субъектов*. Следовательно, основными формами учебного взаимодействия по данному основанию, как и в рассмотренной ранее общей типологии социальных взаимодействий, являются *сотрудничество* и *соперничество*.

Несмотря на то, что форма соперничества нередко встречается в образовательной практике — на олимпиадах, соревнованиях, или в качестве элементов проектной технологии или игрового обучения — в соответствии с гуманистической личностно-ориентированной парадигмой современного образования *ведущей формой педагогического взаимодействия на разных уровнях является именно сотрудничество*. По утверждению И.А. Зимней, значение данной формы организации настолько велико, что целесообразно рассматривать весь образовательный процесс как педагогику сотрудничества<sup>7</sup>. К формам учебного сотрудничества

<sup>16</sup> Бабанский, Ю. Педагогика: учебное пособие (2-е изд., доп. и перераб.). — М., Просвещение, 1988.

<sup>17</sup> Андреева Г.М. и др. Социальная психология. — М, 2001. — Т. 2.

относят *наставничество, кооперацию, опеку, партнерство, содружество, поддержку, сопровождение, (научное) руководство*. К формам учебного соперничества причисляют *конкуренцию, соревнование, противостояние, конфликт* [24].

На основе вышеизложенного допустимо заключить, что педагогическое взаимодействие традиционно рассматривается как подсистема социального взаимодействия, и формы сотрудничества и соперничества (при опоре на характер актов субъект-субъектного взаимодействия) зачастую совпадают.

Тем не менее, перенос феномена коллаборации (наряду, например, с кооперацией и партнерством) в систему педагогического взаимодействия требует применения метода анализа научной литературы с целью сравнения характеристик социальной и учебной коллаборации для обнаружения возможной положительной взаимосвязи.

Анализ зарубежной литературы показал, что специфика коллаборативного обучения достаточно широко освещается в педагогических исследованиях, начиная с конца 1980-х гг.

Прежде всего, как отмечает Д. Джонсон, учебная коллаборация основана на *конструктивистской теории учения*, а именно на исходных положениях о том, что:

- а) знания конструируются и трансформируются самими учащимися; задача преподавателей — формировать соответствующие педагогические условия за счет использования преимущественно активных методов обучения и организации группового учебного взаимодействия;
- б) образовательный процесс есть не воздействие педагога на ученика, а субъект-субъектное и субъект-объектное активное целенаправленное взаимодействие всех участников;
- в) вышеперечисленное возможно только в рамках учебного сотрудничества как ведущей формы взаимодействия в образовательном процессе [25].

С. Каган отмечает, что учебная коллаборация основана на *сетевом* характере коммуникации, что исключает возможность разработки и описания конкретных структур взаимодействия, которые могут быть применены с одинаковой эффективностью в любой по возрасту и составу группе учащихся [26]. Р. Оксфорд, в свою очередь, описывает характер ориентации на оценивание результатов совместной деятельности учащихся как отличительную особенность коллаборативного обучения. Исследователь отмечает, что в коллаборативной образовательной среде результат взаимодействия оценивает сначала сама группа, затем весь класс, а позже — «научное сообщество» («knowledge community») как специально организованная группа экспертов по конкретной дисциплине (учителя, участники профессиональных сообществ, преподаватели университетов и т. п.) [27].

С. Броуди и Н. Дэвидсон<sup>18</sup> связывают развитие коллаборативного обучения с разделением в 1970-ые гг. исследовательских позиций относительно изучения конструктивизма как основы активных методов обучения. По мнению ученых, учебная кооперация явилась продолжением теории социальной взаимозависимости и когнитивных подходов к обучению, в то время как учебная коллаборация опирается прежде всего на *теорию социальной природы знания*.

---

<sup>18</sup> Brody C.M., Davidson N. (ed.). Professional development for cooperative learning: Issues and approaches. — Suny press, 1998.

Дж. Майерс, в этой связи, указывал и на историко-методологическую особенность развития двух видов учебного сотрудничества. Кооперативный вид сотрудничества, по утверждению ученого, зародился в начале 20-го века в США и тесно связан с работами Джона Дьюи и социального психолога Курта Левина, в то время как появление исследований в области учебной коллаборации восходит к исследованиям британских педагогов второй половины 20-го века, связанными с работами в области повышения эффективности обучения литературе путем предоставления учащимся большей автономности и, как следствие, формирования большей ответственности за результаты обучения [28].

Р. Оксфорд, напротив, связывает коллаборативное обучение прежде всего с прагматическим подходом Дьюи, согласно которому процесс учения не является изолированным, а всегда *происходит в обществе и с ориентацией на общественные механизмы взаимодействия*. По мнению Р. Оксфорд, учебная коллаборация основана на положениях *социокультурной теории* Л.С. Выготского, в соответствии с которой формирование когнитивной системы отдельного учащегося является результатом социального взаимодействия. Наконец, как считает исследовательница, наиболее существенным для современного понимания учебной коллаборации является *концепция ситуативного обучения* (situated cognition), определяющая в качестве основы учения процесс «аккультурации» в конкретном сообществе, т. е. процесс интериоризации знаний и формирования стратегий поведения конкретного общественного формирования, коллектива [27].

Следует подчеркнуть, что большая часть исследователей (Д. Джонсон, Дж. Майерс, Т. Панитц и др.) предпринимали попытки описать коллаборативное обучение именно в оппозиции к кооперативному обучению.

Р. Оксфорд отмечает, что кооперативное обучение позволяет более точно выделять и описывать различные структуры учебного взаимодействия, а также применять их в различных ситуациях и с разными группами учащихся. Форма коллаборативного обучения предполагает меньшую степень структуризации и описания конкретных учебных приемов, поскольку обучение при такой форме взаимодействия основано на сетевом характере общения и зависит от множества социальных факторов конкретного сообщества (класса, группы, коллектива) [27, с. 443].

Таблица 2

**Сравнение характеристик коллаборации  
как социологического и педагогического феномена**

<i>Особенности коллаборации как формы социального сотрудничества</i>	<i>Особенности учебной коллаборации</i>
Синергетический процесс сложения ресурсов участников взаимодействия.	Гетерархический процесс распределения учебных заданий; синергия компетентностей и творческих способностей учащихся.
Возможность внести индивидуальный вклад в любое время и на любом этапе взаимодействия.	Самоорганизация «учебных сообществ»; отсутствие строгих правил взаимодействия.
Отсутствие строгой и регламентированной структуры взаимодействия.	Различные вариации взаимодействий учебных сообществ при выполнении гетерархически распределенных заданий.
Возможные отличия финального продукта деятельности от прогнозируемого.	Продукт учебного взаимодействия, в отличие от образовательных целей, не может быть заранее четко спрогнозирован.
Сетевой и открытый характер коммуникации субъектов взаимодействия.	Сетевой характер взаимодействия и коммуникации субъектов учебно-воспитательного процесса.
Участие в совместной деятельности добровольное; цели взаимодействия на отдельных этапах у субъектов могут не совпадать.	Фасилитационная роль учителя; возможность организации учебной деятельности при различных интересах учащихся.

*Составлено автором*

П. Дилленбург также обращает внимание на характер распределения учебных заданий при коллаборативной и кооперативной формах взаимодействия. При кооперации учебное задание подразделяется на несколько подзаданий в иерархическом отношении, а подзадания распределяются между группами учащихся. При коллаборации учебное задание разделяется на подзадания гетерархически, а выполнение подзаданий может происходить не только в рамках конкретной группы учащихся, но и в межгрупповом взаимодействии в любое удобное учащимся время [20].

Помимо этого, как отмечает К. Брюффи, организация коллаборативного обучения требует от преподавательского состава умения формировать не просто группы учащихся, но определенные *учебные сообщества*, и поддерживать в них полицентрализованное взаимодействие, при котором учитель «движется по периметру» организованной образовательной среды, являясь наблюдателем и фасилитатором процесса учения без непосредственного вмешательства (за исключением соответствующего запроса со стороны учебного сообщества) [29, с. 637].

В таблице 2 представлены результаты сравнительного сопоставления характеристик учебной коллаборации и коллаборации как формы социального взаимодействия. Учитывая наличие взаимосвязи в описаниях двух рассматриваемых явлений, считаем целесообразным относить учебную коллаборацию к формам педагогического сотрудничества.

### Обсуждение

Результаты исследования показали, что описания учебной коллаборации носят преимущественно теоретический характер. Небольшая часть эмпирических работ была обнаружена в области компьютерно-опосредованного коллаборативного взаимодействия, однако подавляющее большинство разработок не предоставляют конкретных практических способов реализации данной формы взаимодействия в учебном процессе.

Тем не менее в результате исследования были выявлены нижеследующие отличительные признаки коллаборации как формы педагогического сотрудничества.

1. Коллаборативная форма педагогического взаимодействия предполагает сетевой характер взаимодействия и коммуникации субъектов учебно-воспитательного процесса.
2. Продукт учебного взаимодействия, в отличие от образовательных целей, не может быть заранее четко спрогнозирован.
3. Реализация коллаборативного взаимодействия возможна в специально организованной образовательной среде, но не предполагает строгой регламентации структур и правил совместной деятельности.
4. Коллаборация основана, прежде всего, на синергии возможностей и способностей отдельных учащихся при работе над общей задачей, а не на разделении ресурсов учащихся в процессе ее решения.
5. Преподаватель в условиях учебной коллаборации выполняет функцию фасилитатора и стороннего наблюдателя.
6. Учащиеся распределены в учебные сообщества, которые могут использовать различные вариации взаимодействий с участниками других учебных сообществ при выполнении гетерархически распределенных заданий.

Учитывая недостаточную изученность рассматриваемого педагогического феномена, отсутствие методических рекомендаций и примеров реализации коллаборативного сотрудничества, перспективу дальнейшего исследования учебной коллаборации усматриваем в разработке и апробации технологии коллаборативного обучения как в традиционной (очной), так и в дистанционной формах организации образовательного процесса.

### Выводы

Представленные в исследовании результаты контент- и дискурс-анализа позволяют отнести коллаборацию к формам социального сотрудничества. Удалось установить, что данная форма социального взаимодействия обладает рядом отличительных характеристик, которые позволяют разграничить понятие коллаборации и кооперации, сотрудничества. Проведенный анализ научно-педагогической литературы позволил выявить наличие взаимосвязи между типологией социального и педагогического взаимодействия при выборе в качестве основания для классификации характер актов субъект-субъектного взаимодействия. В результате проведенного сопоставительного анализа коллаборацию (коллаборативное обучение) в образовании предлагается понимать как форму педагогического взаимодействия. Кроме этого, полученные результаты указывают на достаточную специфичность коллаборации как формы учебного сотрудничества для возможности выделения данного явления в качестве самостоятельной подкатегории педагогического знания.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Незнанов А.А. и др. Коллаборативные технологии в образовании: как выстроить эффективную поддержку гибридного обучения? / А.А. Незнанов // Университетское управление: практика и анализ. — 2019. — Т. 23. — № 1–2. — С. 101–110.
2. Синицына Г.П. Стратегия обучения в партнёрстве: коллаборативное обучение / Г.П. Синицына // Наука о человеке: гуманитарные исследования. — 2019. — № 2(36). — С. 78–82.
3. Павельева Н.В. Коллаборативное обучение как модель эффективной реализации образовательного процесса / Н.В. Павельева // Образование. Карьера. Общество. — 2010. — № 3(29). — С. 30–37.
4. Куликов А.В. Системы дистанционного коллаборативного обучения и некоторые аспекты технологии их разработки / А.В. Куликов // Сборники конференций НИЦ Социосфера. — Vedecko vydavatelske centrum Sociosfera-CZ sro, 2012. — № 8. — С. 105–107.
5. Laal M., Ghodsi S.M. Benefits of collaborative learning / M. Laal, S.M. Ghodsi // Procedia-social and behavioral sciences. — 2012. — Vol. 31. — p. 486–490.
6. Van Leeuwen A., Janssen J. A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education / A. Van Leeuwen, J. Janssen // Educational Research Review. — 2019. — Vol. 27. — p. 71–89.
7. Robbins S., Hoggan C. Collaborative learning in higher education to improve employability: Opportunities and challenges / S. Robbins, C. Hoggan // New Directions for Adult and Continuing Education. — 2019. — Vol. 163. — p. 95–108.

8. Снопкова Е.И. Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование / Е.И. Снопкова // Интеграция образования. — 2015. — Т. 19. — № 1(78). — С. 111–117.
9. Protogerou C., Hagger M.S. A checklist to assess the quality of survey studies in psychology // *Methods in Psychology*. — 2020. — Vol. 3. — p. 100031.
10. Даринская, Л.А. Учитель и инновационная деятельность (анализ публикаций в педагогической периодике за 2007–2017 годы) / Л.А. Даринская // Непрерывное образование. — 2017. — № 2(20). — С. 17–21.
11. Cukier W. et al. A critical analysis of media discourse on information technology: preliminary results of a proposed method for critical discourse analysis / W. Cukier // *Information systems journal*. — 2009. — Vol. 19(2). — p. 175–196.
12. Петросянц Д.В. Коллаборации российских университетов: синергия тройной спирали / Д.В. Петросянц // *Россия: тенденции и перспективы развития*. — 2022. — № 17-2. — С. 550–554.
13. Багатырова А.Б., Черепенникова Н.И. Коллаборации в стратегическом менеджменте на примере футбольного клуба "Спартак" / А.Б. Багатырова, Н.И. Черепенникова // *Государственное управление. Электронный вестник*. — 2018. — № 66. — С. 92–107.
14. Пронских В.В. Научная коллаборация: философско-методологические проблемы / В.В. Пронских // *Epistemology & Philosophy of Science*. — 2020. — Т. 57. — № 4. — С. 112–116.
15. Кандаурова А.В. К вопросу о структуре социального взаимодействия / А.В. Кандаурова // *Вестник Нижневартовского государственного университета*. — 2013. — № 4. — С. 62–66.
16. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику: монография / А.В. Мудрик; Акад. пед. и социал. наук, Моск. психол.-социал. ин-т. — Москва: Институт практ. психологии, 1997.
17. Власова С.А. К вопросу о типологии и механизмах социального взаимодействия / С.А. Власова // *Вестник Бурятского государственного университета. Философия*. — 2014. — № 14-1. — С. 41–44.
18. Плотников М., Чилипенюк Ю. Управление социальным взаимодействием / М. Плотников, Ю. Чилипенюк // *Проблемы теории и практики управления*. — 2012. — № 1. — С. 72.
19. Антипина Е.А. Региональная политика нового поколения: постановка задачи в сфере человеческого капитала / Е.А. Антипина // *Человеческий капитал*. — 2014. — № 4. — С. 41–45.
20. Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. & O'malley, C. The evolution of research on collaborative learning. / P. Dillenbourg, M. Baker, A. Blaye, C. O'malley // E. Spada & P. Reiman (Eds) *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science*. — 1996. — pp. 189–211.
21. Крейк А.И. Типология синергии: попытка социально ориентированной классификации видов синергии в социуме / А.И. Крейк // *Вестник экономики, права и социологии*. — 2022. — № 1. — С. 143–148.

22. Panitz T. Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning. — 1999, 13 p.
23. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования / монография. — М.: КНОРУС, 2016. — 512 с.
24. Коротаяева Е.В. Педагогическое взаимодействие как область исследований современной науки / Е.В. Коротаяева // Вестник Университета российской академии образования. — 2019. — № 4. — С. 22–29.
25. Johnson D.W. et al. Impact of group processing on achievement in cooperative groups / D.W. Johnson // The Journal of Social Psychology. — 1990. — Т. 130. — № 4. — p. 507–516.
26. Kagan S. Cooperative learning: Resources for teachers. — Printing and Reprographics, University of California, Riverside, 1989.
27. Oxford R.L. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom / R.L. Oxford // The modern language journal. — 1997. — Vol. 81(4). — p. 443–456.
28. Myers J.J. Cooperative Learning in History and Social Sciences: An Idea Whose Time Has Come / J.J. Myers // Canadian Social Studies. — 1991. — Vol. 26(2). — p. 60–64.
29. Bruffee K.A. Collaborative learning: Some practical models / K.A. Bruffee // College English. — 1973. — Т. 34. — № 5. — p. 634–643.

**Balyshev Pavel Aleksandrovich**

Saint Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia

E-mail: [p.balyshev@spbu.ru](mailto:p.balyshev@spbu.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2962-6838>

RSCI: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=1182627](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=1182627)

## **Collaborative learning: the essence of the concept**

**Abstract.** This paper is devoted to the definition of the concept of "collaboration" in the system of pedagogical sciences. The author analyzes collaboration as a form of pedagogical interaction. The relevance of the research is due, on the one hand, to the increased frequency of researchers' references to the concept of "collaboration", and on the other hand, to the high degree of inconsistency in the definition of this phenomenon in the system of educational sciences. The aim of the study is to systematize approaches to the definition of collaboration in social sciences, to compare the intensity of mentioning the term in different fields of socio-humanitarian scientific knowledge, and to determine the essence and distinctive characteristics of this phenomenon. In addition, the author makes an attempt to methodologically substantiate the expediency of attributing collaboration to the forms of pedagogical interaction (cooperation). Various characteristics of learning collaboration are highlighted based on the analytical review of scientific literature. The main research methods were content and discourse analysis. The method of content analysis was used to study 57 scientific sources in the field of philosophy, sociology, psychology, management, etc. The main category of the content analysis was the term "collaboration". The method of discourse analysis was used to fix the key concepts found in the descriptions and definitions of the observed category, such as "interaction", "joint activity", "assistance", etc., as semantic text nodes for subsequent analysis of their terminological development over time. According to the results of the study, it was found that in the general scientific field, collaboration is a form of social interaction that has a number of distinctive characteristics. In its turn, the distinctive features of social collaboration acquire specific manifestations in educational conditions. The subsequent systematization allowed us to define learning collaboration as a special form of pedagogical interaction.

**Keywords:** learning collaboration; pedagogical interaction; collaborative learning; collaboration; pedagogy of partnership; learning interaction; collective learning