

АКТУАЛЬНЫЕ
ПРОБЛЕМЫ
ВОЗРАСТНОЙ
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПСИХОЛОГИИ

Под общей редакцией
Ф. И. Иващенко и Я. Л. Коломинского

МИНСК
„ВЫШЕЙШАЯ ШКОЛА“
1980

Глава 4

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В КЛАССНОМ КОЛЛЕКТИВЕ И ИХ ИЗУЧЕНИЕ

- I. Социально-психологическая характеристика классного коллектива.
- II. Социометрические методы изучения межличностных отношений в классе.
- III. Обработка результатов социометрических опытов и их педагогическая интерпретация.
- IV. Изучение ценностно-ориентационного единства, референтности и общения в классном коллективе.
- V. Классный коллектив и учитель.

Педагогическая теория и практика стоят перед психологией новые задачи и осуществляют своеобразную проверку действенности и жизнеспособности психологических концепций.

Для любого раздела педагогики как бы существует своя психология. Так, например, дидактика опирается на психологию познавательных процессов и умственного развития, педагогика индивидуального подхода — на дифференциальную психологию, теория воспитания — на психологию личности.

Долгое время фактически не находила себе опоры в психологии одна из важнейших областей педагогики — теория коллектива. В наши дни можно с уверенностью сказать, что педагогика коллектива обретает все более прочную психологическую базу в социальной психологии.

I

Как и другие организованные группы, детский коллектив имеет двойственную природу. Во-первых, он является объектом и результатом сознательных и целена-

правленных воздействий педагогов, которые определяют многие его особенности: виды и характер деятельности, численность членов, организационную структуру и т. д. Во-вторых, детская группа — это относительно самостоятельное развивающееся явление, которое подчиняется законам социальнo-психологическим закономерностям.

Долгое время наша педагогика основное внимание уделяла анализу воспитательных воздействий взрослых на коллектив, с одной стороны, и результатов этих воздействий, с другой стороны. Неудивительно, что педагогические рекомендации по формированию коллектива часто оказываются и оказываются до настоящего времени мало эффективными: они не учитывают той психологической реальности, которую представляют собой сложные внутригрупповые отношения, развивающиеся по собственным внутренним законам.

Известный советский психолог С. Л. Рубинштейн указывал на то, что внешние воздействия влияют на личность, преломляясь в ее внутренней структуре. Но детский коллектив это тоже, образно говоря, социально-психологический организм, требующий индивидуального подхода. То, что «срабатывает» по отношению к одной группе, оказывается совершенно неприемлемым к другой. Опытные учителя хорошо знают это «таинственное» явление: два или несколько параллельных первых классов постепенно как бы индивидуализируются, приобретают свое лицо. Недаром в учительской любой школы можно слышать:

— В 5 «А» отдыхаешь душой, а в 5 «Б» просто идти не хочется.

При этом кто-либо обязательно отзовется:

— Конечно, там один Трошкин чего стоит! А Михайлов? А Семушкина?!

— Не говорите. В 5 «А» тоже есть экземпляры... Но не они погоду делают.

— А вот мне 5 «Б» нравится. Живые ребята, любознательные.

Если подвергнуть это импровизированное обсуждение психологическому анализу, то можно выделить по крайней мере четыре важных момента. Во-первых, признается довольно резко различие между одинаковыми, на первый взгляд, классами; во-вторых, в качестве причины этих различий указывается то, что «погоду» в классе

делают определенные ученики, которые едва ли являются официальными руководителями детского самоуправления; в третьих, выясняется, что трудные подростки есть и в другом классе, но там они не пользуются таким большим влиянием; наконец, в четвертых, обнаруживается, что общая оценка класса зависит от конкретных отношений, которые сложились между тем или иным педагогом и детским коллективом.

Можно предположить, что групповая индивидуальность коллектива в своих существенных чертах зависит от сложного взаимодействия заданных видов деятельности и его организационной структуры со стихийно развивающимися процессами внутриколлективных межличностных отношений и общения.

Отсюда вытекает ряд существенных психолого-педагогических проблем, решение которых должно приблизить нас к переходу от констатации процессов внутриколлективного межличностного взаимодействия к диагностике в целях оптимального управления коллективно-целенаправленного формирования.

* *

Рассмотрим, что уже сегодня социальная психология может предложить педагогам в плане изучения индивидуальности, своеобразия массового коллектива в целях управления его развитием. Прежде всего это методы изучения межличностных отношений и общения. Классификация методов изучения внутригрупповой активности связана с таким различием отношений и непосредственно общения. Под психологическим отношением мы в данном случае понимаем особое внутреннее состояние, которое выступает как своеобразное эмоционально-интеллектуальное отражение человека человеком при их восприятии друг другом.

Общение — это те процессы словесного и несловесного взаимодействия, в которых проявляются, закрепляются и развиваются межличностные отношения. Конкретные средства общения в данном случае могут рассматриваться как те или иные формы обращения человека к человеку.

Такое различие диктует две основные стратегии педагогического воздействия на внутригрупповую актив-

ность: 1) управление общением через изменение отношений и 2) управление отношениями через целенаправленную организацию общения. При этом, разумеется, каждая из них требует особых педагогических средств. Не останавливаясь на этом вопросе специально, напомним лишь, что А. С. Макаренко, создавая отдельные отряды, шел от организации общения в новых социальных условиях к изменению взаимоотношений воспитанников (Галкин и Волков).

Общение, взаимодействие, с одной стороны, и общение, с другой, требуют различных методов исследования прежде всего потому, что отношения — это внутреннее явление, недоступное непосредственному наблюдению, а общение — внешне наблюдаемый процесс, который реализуется в виде определенных обращений людей друг к другу. Разумеется, на основании информации об отношениях людей можно предполагать, предвидеть определенное общение между ними; и, наоборот, зафиксировав определенные акты общения, можно предполагать отношения, существующие между людьми. Но и в первом и во втором случае — это лишь более или менее достоверные гипотезы, которые нуждаются в дальнейшей проверке и доказательствах. Все дело в том, что внутреннее состояние (отношения) и внешние проявления (общение) далеко не всегда однозначно и прямо соответствуют друг другу. Например, обстоятельства могут заставить ученика общаться определенным образом с одноклассником, к которому он не испытывает соответствующего отношения, и, наоборот, он может в силу различных причин (застенчивость, отсутствие надежды на взаимность и пр.) не вступать в общение с человеком, с которым ему хотелось бы общаться.

В связи с вышеизложенным следует четко подразделить методы, дающие информацию об отношениях, и методы, позволяющие изучать непосредственное общение. К первым относят все виды опросов, ко вторым — экспериментальные приемы, основанные на регистрации актов реального взаимодействия.

Для изучения взаимоотношений в малых группах и коллективах применяются различные формы социометрического метода¹.

Социометрия получила распространение в зарубежной психологии и социологии после появления в 1934 году книги американского психолога Дж. Морено «Кто выживет?». По словам Морено, «социометрия имеет дело с внутренней структурой социальных групп, которую можно сравнивать с ядерной природой атома или физической структурой клетки». Предложенные Морено экспериментальные, социометрические методы и его социологические установки приобрели широкую популярность на Западе и легли в основу одного из модных течений буржуазной социологии — микросоциологии.

Микросоциологи пытаются подменить социологические и экономические проблемы психологическими и с помощью такой подмены затушевать и отрицать классовые противоречия капиталистического общества. Порочность социометрической теории как в философии, так и в социологическом отношении совершенно очевидна. Она уже была подвергнута самой серьезной критике в работах философов-марксистов, как советских, так и зарубежных.

Социометрический метод изучения взаимоотношений в малых группах давно уже отделился от социометрической теории и применяется как самостоятельный способ научного исследования. Более того, опыт показывает, что возможна серьезная научная критика буржуазной микросоциологии, основанная на результатах социометрических исследований².

Психологической основой изучения взаимоотношений социометрическими методами является тот не требующий особых доказательств факт, что «тяготение одного человека к другому выражается в стремлении быть ближе к объекту привязанностей, сидеть, есть, спать рядом

¹ Подробно об этих методах см.: Коломинский Я. Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск, 1969; Он же. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976.

² См.: Коломинский Я. Л. Некоторые экспериментальные данные для критики социометрии. — В сб.: Проблемы общественной психологии. М., 1965.

Д. «Такое тяготение у одного школьника к другому мы можем обнаружить, спросив у него, к кому он ближе (Митен ближе)».

Следовательно, узнавая, с кем хочет учиться, например, читать или играть, мы выявляем у него потребность в общении с определенными одноклассниками. Тяготение, симпатию, стремление к тому или иному товарищу. Следует подчеркнуть, что в ходе исследований социометрического типа дети спрашивают не об их взаимоотношениях, а об их желании участвовать в определенной деятельности вместе с теми или иными одноклассниками. Это имеет принципиальное значение.

Важно в том, что во-первых, школьники не всегда хотят рассказать взрослому о своих отношениях к одноклассникам, поэтому прямые вопросы типа «Кто твои лучшие друзья?», «Кто тебе больше всех нравится?» — часто не достигают цели. Как показывает опыт, отвечая, например, на вопрос «Кто тебе нравится?», школьник нередко называет тех одноклассников, которые, по его мнению, нравятся учителю.

Во-вторых, человек может не осознавать своего отношения к другому человеку. Особенно часто с этим приходится сталкиваться при изучении взаимоотношений дошкольников, младших школьников и даже подростков.

Вопросы о желании человека совместно с кем-либо участвовать в определенной деятельности называются критериями (основаниями) выбора. Например: «С кем вы хотите вместе решать задачу?» или «Кого вы приглашаете на день рождения?» и т. д. Часто успех изучения взаимоотношений зависит от правильного подбора этих вопросов, критериев. Различаются сильные (общие) и слабые (специфические) критерии выбора. Чем важнее для человека намечаемая деятельность, чем более длительное и тесное общение она предполагает, тем сильнее критерий выбора. Так, для ученика вопрос «С кем ты хочешь сидеть за одной партой?» несравненно более значим, чем вопрос «С кем ты хочешь пойти сегодня в кино?». Следовательно, первый вопрос — это сильный критерий, а второй — слабый. Сильные критерии выявляют более глубокие и устойчивые отношения людей. Обыч-

¹ Мяснищев В. Н. Проблема потребностей в системе психологии. — Учен. зап. Ленингр. ун-та, № 244, вып. 11, 1957, с. 21.

но в исследовании сочетаются вопросы разных типов. Они подбираются так, чтобы выявить стремление школьника к общению с товарищами в различных видах деятельности: труде, учении, досуге и т. д.

Наряду с применением положительных критериев предполагающих объединение для какой-то деятельности, при изучении взаимоотношений применяются и отрицательные критерии. У членов группы спрашивают например: «С кем бы ты не хотел жить в одной комнате?» и т. д. Однако эксперимент такого рода следует проводить с большой осторожностью. Лучше ставить вопрос в менее категоричной форме: «С кем бы ты хотел играть в последнюю очередь?» и т. д.

2. Планируя проведение опыта, следует решить вопросы не только о качестве критериев, о чем шла речь выше, но и о количестве выборов, которые сделает каждый ученик. Число их можно не ограничивать, т. е. ученик может звать столько одноклассников, сколько захочет. Такая форма эксперимента позволяет выявить степень агрессивности, эмоциональной экспансивности школьников. Здесь обычно обнаруживаются довольно значительные различия: одни ученики называют одного-двух партнеров, другие перебирают чуть ли не треть класса.

Чаще всего число выборов ограничивается. Все ученики должны назвать одинаковое количество одноклассников — партнеров. Опыт показывает, что вполне достаточно трех выборов. Эксперимент с фиксированным числом выборов значительно легче подвергнуть математической обработке: можно избежать применения сложных расчетов, что особенно важно для учителя, который проводит опыт в практических целях.

Определение количества выборов зависит и от возраста детей. Так, для старшеклассников может оказаться недостаточно трех выборов. Иногда в ходе опыта некоторые ученики сами просят разрешения выбрать не трех одноклассников, а четырех, или пятерых. Это вполне допустимо. Вместе с тем надо стремиться, чтобы все ученики назвали не меньше того количества предполагаемых партнеров, которое задано в условиях эксперимента. Случается, что школьник называет фамилию своего лучшего друга и этим ограничивается. В подобных ситуациях следует убедиться, что это — серьезная по-

71
...и, и не просто нежелание подумать. Психологи рекомендуют и с такими фактами, когда ученик вообще отказывается сделать выбор, заявляя например: «Хочу остаться один». Это обычно свидетельствует о каких-то изменениях в его взаимоотношениях с товарищами и является серьезным сигналом для педагога.

Эксперимент «Выбор товарища по парте» обычно осуществляется в начальных классах учителем, а в остальных — классным руководителем. Учитель раздает учащимся по листку бумаги и дает следующую инструкцию:

«Небось, я хочу рассадить вас по партам с учетом ваших желаний. Напишите на листе бумаги сначала фамилию того одноклассника, с кем вы хотите сидеть в первую очередь, потом фамилию того, с кем бы вы хотели сидеть, если не получится с первым, потом фамилию того, с кем бы вы сели, если не удастся посадить вас ни с первым, ни со вторым.

Далее, учитель отвечает на возможные вопросы учеников и предоставляет им возможность заполнить свои листки. Затем эти листки учащиеся сдают ему.

С целью изучения динамики развития взаимоотношений и результаты психолого-педагогических воздействий в каждом классе может быть проведено несколько экспериментальных срезов.

Для выявления мотивировки выбора во время одного из экспериментов инструкция, даваемая ученикам, несколько видоизменяется, например: «Напишите фамилию того одноклассника, с каким бы вы хотели сидеть, и укажите, почему вы хотите сидеть именно с ним».

С этой же целью применяется экспериментальная беседа, проводящаяся отдельно с каждым учеником по определенному плану, а также более сложные методы*.

Рассмотрим эксперимент «Выбор в действии».

В эксперименте «Выбор товарища по парте», как предполагается, выявляются весьма обобщенные взаимоотношения между учениками класса. Однако здесь возможен выбор по каким-либо утилитарным соображениям.

При проведении этого эксперимента фронтально со всем классом трудно добиться необходимой «эксперимен-

* Например, методика выявления «мотивационного ядра» выборов, предложенная В. Петровским и С. Донцовым и т. д.

тальной чистоты». Во-первых, у учеников есть возможность договориться друг с другом о взаимных выборах. Конечно, факт сговора уже сам по себе свидетельствует об определенных отношениях между сговаривающимися, но здесь не исключается и влияние внушения на выбор. Во-вторых, в эксперименте «Выбор товарища по парте» трудно добиться того, чтобы каждый испытуемый был уверен в тайне своего выбора.

Все эти соображения привели к выводу о необходимости найти новую экспериментальную ситуацию. Поставленные задачи получили свое разрешение в эксперименте, который назван «Выбор в действии». Вариант для дошкольников и младших школьников условно назван «У кого больше?». Вариант для подростков, старшеклассников и студентов получил название «Поздравь товарища». Дадим краткое описание хода экспериментов.

Эксперимент «У кого больше?» заключается в следующем. Готовятся переводные картинки — по 3 на каждого ребенка. На обратной стороне картинок записывается номер, присвоенный каждому ученику. Опыт начинается вступительной беседой экспериментатора с классом:

— Ребята, сегодня мы с вами поиграем в очень интересную игру. Но вы должны уметь хранить тайну и соблюдать порядок и дисциплину. А теперь пусть каждый из вас положит на парте свой дневник и можете выйти.

Помощник экспериментатора выводит всех детей в другое помещение (например, в физкультурный зал) и читает им книгу. Затем ребята по одному входят в класс, а после эксперимента уходят в третье помещение. Таким образом, ученики, которые уже участвовали в опыте, не встречаются с теми, кто ожидает своей очереди, т. е. до прихода в класс к экспериментатору ребенок не знает, чем заключается игра. Так исключается возможность сговора и обеспечивается строгая индивидуальность опыта.

Экспериментатор обращается к ребенку, который входит в класс:

— Вот тебе три переводные картинки. Можешь вложить их по одной в конверты, которые находятся на партах. Выигрывает тот, у кого окажется больше всего картинок. Никто не будет знать, кому ты положил картинку. Даже мне можешь не говорить, если не хочешь.

Секрет

Школьник берет картинки и по одной кладет их на парты. (При этом почти все дети обычно называют фамилии тех, кому они положили картинки. Впрочем контроль здесь двойной: кто кому положил картинки легко установить по тем порядковым номерам, которые стояли на каждой из них.)

После этого ребенку ставится вопрос: «А как ты думаешь, кто тебе положил картинку и еще кто положит картинки?» Эта часть эксперимента помогает выявить, как ученик осознает свои взаимоотношения с одноклассниками.

В средних классах эксперимент несколько видоизменяется. В качестве распределяемых предметов берутся художественные поздравительные открытки. Экспериментатор говорит ученику:

— Скоро праздник 1 Мая. Вот тебе три открытки, положи их по одной в конверты тем ученикам, которых тебе хочется поздравить с наступающим праздником. Каждому будет приятно получить побольше открыток...

Далее опыт «Поздравь товарища» протекает так же, как и «У кого больше?»

Таким образом, в эксперименте «Выбор в действии», во-первых, мы добиваемся того, что выбор осуществляется не словом, а действием. Во-вторых, утилитарные мотивы, по которым, возможно, производится выбор товарища по парте, здесь сняты, что способствует выявлению наиболее непосредственных отношений. В-третьих, обеспечена строгая анонимность эксперимента: дети до конца опыта не знают, кто кому положил картинку (открытку), каждый испытуемый уверен, что никто не узнает о его выборе. В-четвертых, результаты описываемого эксперимента по форме вполне сопоставимы с данными опыта «Выбор товарища по парте».

III

Результаты эксперимента подвергаются несложной математической обработке. Для этого используется таблица, в которой каждый ученик класса выступает под определенным номером. На такой таблице удобно отмечать отданные и полученные школьниками выборы, а также обозначать взаимные выборы (см. таблицу).

В первую очередь надо сделать список всех учеников класса, где расположить по алфавиту фамилии сначала мальчиков, потом девочек (можно, конечно, и наоборот) и присвоить каждому ученику порядковый номер. Этот

номер должен быть постоянным, т. е. во всех экспериментах, проводимых в данном классе, ученик фигурирует под одним и тем же номером. Фамилии мальчиков можно отделить от фамилий девочек жирной или цветной линией. Это облегчит подсчет выборов, которыми они обменялись в эксперименте. По горизонтали ставятся порядковые номера согласно числу учеников в классе (номера мальчиков следует отделить от номеров девочек заметной линией). Для удобства можно заштриховать клетки на пересечении одинаковых номеров.

Ниже помещена примерная таблица, с помощью которой мы проиллюстрируем принципы использования таких таблиц.

Ваня А. (1) выбрал Колю В. (3) в первую очередь, Гришу Л. (5) и Петю Б. (2) соответственно во вторую и третью очередь. На пересечении линий — горизонтальной Вани А. (1) и вертикальных Коли В. (3), Гриши Л. (5) и Пети Б. (2) ставим цифры, показывающие очередность выборов*.

Примерная таблица результатов эксперимента
«Выбор товарища по парте»

Имена учеников	№№ п/п	1	2	3	4	5	6	8	9	10
Ваня А.	1	+	3			2				
Петя Б.	2	1	+							
Коля В.	3									
Андрей Г.	4				+					
Гриша Л.	5					+				
Татьяна К.	6						+			
Оля Б.	7							+		
Натasha В.	8								+	
Саша Г.	9									+
Люда Д.	10									+
Количество полученных выборов										
Количество взаимных выборов										

* Здесь и везде далее слово «выбор» означает у нас единицу выбора. Например, ученик получил 3 выбора, т. е. его выбрали 3 человека.

После того как в таблицу внесены все отданные выборы, в соответствующей графе суммируются полученные каждым из учеников класса.

Далее следует переходить к выявлению взаимных выборов. Для этого смотрим, кто выбрал Ваню А. (1). Если среди тех, кто его выбирал, есть ученик, выбранный им самим, это значит, что у Вани А. с этим учеником взаимный выбор. У нас, например, Ваня А. (1) и Петя Б. (2) выбрали друг друга. Эта взаимность на таблице обозначена квадратиком, в который мы заключаем соответствующее обозначение. В суммирующих нижних графах таблицы подводятся общие итоги экспериментов для каждого ученика и класса в целом.

IV

В социальной психологии положение человека характеризуется прежде всего теми общественными функциями, которые он выполняет, его социальными ролями. При этом каждый из нас выполняет не одну, а несколько ролей, различных в разных системах отношений⁴. Но не всегда легко определить социальную роль человека с достаточной точностью. Если в специально организованных системах отношений сделать это сравнительно просто, то там, где отношения складываются стихийно, определить ее довольно трудно.

В школьном классе, как уже говорилось, имеются две важнейшие системы отношений: деловых и личных. В классе школьник играет множество ролей: он отличник или троечник, филателист или спортсмен и т. д. Все эти роли открыты для непосредственного наблюдения, и положение ученика в данной сфере отношений может быть измерено в объективных критериях. Успеваемость — оценками, спортивные успехи — определенными разрядами, положение филателиста — качеством коллекции.

Совершенно иначе оценивается положение человека в системе личных отношений. И хотя оно всегда неявно присутствует при оценке нами другого человека как личности («душа общества», «любимец класса» и т. д.), ча-

⁴ См. об этом подробнее: Кон И. Социология личности. М., 1967; Коломинский Я. Беседы о тайнах психики. М., 1976.

сто оно мыслится очень неопределенно и угадывается интуитивно. В нашей психологической и педагогической литературе нередко смешиваются: понятие социальной роли ученика, общественное поручение, которое он выполняет, успеваемость и положение его в системе личных отношений. Так, можно встретить выражения «место ученика в классе», «положение в коллективе» без указания, что же собственно под этим подразумевается. Под первым часто понимают то общественное поручение, которое имеет ученик.

Наблюдения за реальными отношениями, складывающимися в классе, убеждают, что иногда существуют противоречия между положением, которое занимает ученик в системе ответственной зависимости, и его местом в системе личных взаимоотношений.

В результате социометрического (или иного обработанного соответствующим способом) эксперимента мы получили таблицу (см. выше), из которой видно, сколько выборов получил каждый член группы. Это число является мерилем положения ученика в системе личных отношений или, по принятой в социометрии терминулогии, измеряет его «социометрический статус».

Разработана специальная терминология для обозначения статуса (положения) человека. Люди, которые в результате эксперимента получают наибольшее число выборов, именуется «звездами». Обычно к высшей 1 группе по числу полученных выборов относят тех, кто получает 5 и более выборов, т. е. в 2 или 2 с лишним раза больше среднего количества выборов, которые могли получить дети (помним, что в описанных опытах каждый испытуемый делал три выбора). Если ученик получает среднее и выше число выборов, его относят к категории «принятых» и «предпочитаемых».

Если ученик в эксперименте получил меньше среднего количества выборов, его, по социометрической терминологии, относят к «пренебрегаемым». Тех школьников, которых никто не выбрал, считают «изолированными». Если в эксперименте использовались отрицательные критерии, т. е. у испытуемых спрашивали о том, с кем они не желают общаться, появляется категория лиц, которых, по принятой за рубежом социометрической терминологии, относят к «отверженным»: они получают отрицательные выборы.

Напомним, что статус, как и все другие социометрические показатели, характеризует не столько индивидуальное, наблюдаемое общение, сколько желаемое. Поэтому нередко можно обнаружить такую, например, ситуацию: ученик, который по данным эксперимента оказался в категории «изолированных», в самом деле общается с одноклассниками. И только специальное изучение покажет, что общается он, во-первых, не с теми, с кем ему хотелось бы, и, во-вторых, по инициативе в общении исходит обычно от него. В более тяжелых случаях изоляции углубляется, так сказать, абсолютной: ученик действительно лишается возможности общаться с одноклассниками. Ясно, что первая и вторая ситуации не могут считаться равноценными для формирования его личности и творческих способностей. Нередко в этих случаях подростки психологически, а иногда и реально уходят из класса своего коллектива, находят компании, где их потребность в общении, потребность в достойном положении среди сверстников как-то удовлетворяется. Описания подобных историй нередки и в научных исследованиях и в педагогической публицистике. Как правильно подметила писательница Нина Ивантер в очерке «Девочка и учительница», «... нет человека, которому было бы безразлично, какое место он занимает среди людей. Особенно, если этот человек — подросток, а люди — его сверстники. Приниженное положение делает его глубоко несчастлив. Но не только это — тают, вянут, угасают его способности. И хорошо еще, если это не скажется в той большой жизни, которая вся впереди. Или круто и гибельно не изменит его жизнь еще сегодня»⁵.

Все это ставит уже чисто педагогические проблемы, проблемы поиска путей и средств изменения неблагоприятного положения ученика среди сверстников. В педагогической коррекции нуждается порой и высокий статус, если он трактуется неверно. В частности, опять-таки положение школьника в системе взаимоотношений, социометрический статус, принимается за единственный показатель положения в классном коллективе. Нередко понятие социометрической «звезды» смешивают с понятием лидера группы. При этом не учитывают, что «звездность» — это показатель эмоциональной притягательности

⁵ Лит. газ., 1976, № 49, 8 дек.

сти человека, показатель хорошего отношения к нему со стороны товарищей. Лидерство же — это процесс реального главенствования одного над другим, показатель действительного влияния того или иного члена группы на сверстников. И неудивительно, что это могут быть разные люди: ведь для завоевания положения «звезды» и положения лидера человеку нужны различные качества личности. Например, лидер должен обладать организаторскими способностями, которых «звезда» может и не иметь. Отсюда важный практический вывод: на основании социометрических данных нельзя без дополнительного анализа рекомендовать школьника на ту или иную общественную работу. Хотя с другой стороны, очень желательно, чтобы официальные, так сказать, руководители ребят были бы признаны ими и в личностном эмоциональном плане. И в коллективе нередко бывает так, что «звезда» и лидер — одно и то же лицо.

Педагогическая коррекция для школьников с высоким статусом нужна прежде всего потому, что у таких ребят могут выработаться отрицательные черты личности: высокомерие, зазнайство, нетерпимость к критике со стороны товарищей. Хорошая иллюстрация — письма старшеклассников, в которых они просят помощи разобраться в сложных проблемах межличностных отношений. «Наш Ю. Н. — пишет девятиклассница Тера С., — был совершенно нормальным добродетельным парнем. Но вот его выбрали комсоргом, и словно подменили. Не поверите, но он даже ходить стал иначе. Говорит только повелительным тоном. Я сначала думала — он не серьезен. Спрашиваю, что это с тобой, а он: «Я прошу мне не говорить». И сам собой на всех кричит. Мы, конечно, жалуемся, что выбрали его своим комсоргом, но сейчас не об этом речь. Отчего такое происходит с людьми?»

В результате социометрического опыта педагог получает сведения не только о персональном положении каждого ученика в системе личных взаимоотношений, но и обобщенную картину состояния этой системы — статусную структуру группы. Данная структура — это количественное соотношение статусных категорий с точки зрения представленности «звезд», «предпочитаемых» и т. д. Характеризуется она особым диагностическим показателем — уровнем благополучия взаимоотношений (УБВ). УБВ класса может быть высоким (если в I и II статус-

ных категориях детей больше, чем в III и IV), иными словами, в классе большинство учеников находится в благоприятном положении. Средний уровень фиксируется тогда, когда в двух первых и двух последних группах число детей примерно одинаково. Низкий УБВ отмечается при преобладании в классе лиц с низким статусом. Особым диагностическим показателем считается «индекс изоляции» — процент учеников, сделанных выборов. Как показали специальные исследования, этот индекс очень чувствителен к особенностям организации совместной деятельности школьников и стилю отношения учителя к детскому коллективу.

Социометрические данные позволяют получить еще один важный показатель, характеризующий «индивидуальность» класса, — коэффициент взаимности отношений. Для вычисления его надо найти отношение числа взаимных выборов к общему числу выборов, сделанных в эксперименте, и выразить его в процентах по следующей формуле:

$$KB = \frac{R_1}{R} \cdot 100\%$$

где R — общее число выборов, сделанных в эксперименте, а R₁ — число взаимных выборов.

Чтобы правильно оценить значение этих величин и ответить на вопрос, может ли коэффициент взаимности характеризовать сплоченность класса, нужно прежде всего понять психологический смысл этой величины. Что может означать высокий коэффициент взаимности? Например, то, что в данном классе детей связывают прочные взаимные отношения, которые ими хорошо осознаются. Но эта величина ничего не говорит о том, на какой основе возникла взаимность.

Коэффициент взаимности, следовательно, может выражать различный характер отношений, существующих в классе. Он может быть показателем действительной сплоченности коллектива на основе совместной деятельности, направленной на повышение успеваемости класса, на выполнение различных общественно полезных дел. Но, с другой стороны, высокий коэффициент взаимности может свидетельствовать о фактической разобщенности класса на отдельные пары, группы, об отсутствии в классе выработанного общественного мнения, о круговой по-

руке и т. д. Отсюда ясно, что за одинаковыми количественными показателями может скрываться противоположное качественное содержание взаимоотношений, выявленных в эксперименте.

Для нас важна не любая сплоченность, а коллективистская, основанная на общественно полезной деятельности детей. С этой точки зрения в наших условиях величина коэффициента взаимности может оцениваться по-разному в зависимости от того, какие именно отношения лежат в основе взаимности. Может случиться, что в коллективе, где ученики предъявляют друг другу более высокие требования, данный коэффициент окажется выше, чем в менее организованном.

В последние годы созданы новые методические системы социально-психологического изучения коллектива, которые дают возможность более полно и разносторонне исследовать взаимоотношения между школьниками. Особый интерес для педагогического осмысления психологических процессов коллективообразования представляют экспериментальные подходы к анализу внутригрупповой активности, разработанные исследователями под руководством А. В. Петровского. Эти методы позволяют не только выявить эмоциональные связи, но и выявить характеристики всех остальных сторон межличностных отношений в коллективе.

Исходя из того, что сплоченному коллективу должно быть присуще единство взглядов, убеждений, мнений по жизненно важным вопросам, предложена специальная методика, позволяющая измерить степень совпадения мнений испытуемых к различным сторонам деятельности. Характеристика сплоченности коллектива (ЦОЕ) (целостно-ориентационное единство) — изучается следующим образом. Всем ученикам класса предлагается набор, состоящий, например, из 15 карточек, на которых написано по одному качеству, характеризующему, предположим, комсорга (комсорга вообще и комсорга конкретно своего): «принципиальность», «настойчивость», «умение командовать» и т. д. Каждый испытуемый должен расположить эти качества по степени важности: первое место поставить главное с его точки зрения качество, затем — менее важное и т. д., т. е. по терминологии социальной психологии, ранжировать предложенный набор. Затем по определенным статистическим правилам

определяются все индивидуальные наборы и устанавливается средняя величина ЦОЕ (исследована В. Шпагина).

Для определения круга лиц, чье мнение важно для ученика, в лаборатории А. В. Петровского разработана интересный методический прием «референтометрия» (Е. В. Щедрина).

В первой серии опыта, результаты которого представлены в самостоятельном интересе ученики производят самооценки друг друга по определенному набору качеств: «ум», «доброта», «честность», «искренность» и т. д. В отдельных опросных листах (это может быть вертикали, где по вертикали справа перечислены фамилии испытуемых, а по горизонтали сверху — качества, по которым производится оценка) испытуемые проставляют «оценки» (например): если данное качество у одноклассника явно выражено, за него ставится «5»; скорее выражено — 4; менее выражено, чем выражено — 3, не выражено — 2.

Через несколько дней проводится основная серия опытов. С учеником проводят следующую беседу: «Помнишь, мы оценивали друг друга по нескольким качествам. Тебе интересно, хотелось бы узнать, кто как тебя оценил. Можешь ознакомиться тебя с некоторыми оценками. Чье мнение о тебе ты хотел бы узнать в первую очередь?» Затем выясняются еще две фамилии. Как видим, социометрия направлена не на выявление симпатий и стремлений к совместной деятельности, а на выявление тех качеств, чье мнение для испытуемого особенно важно.

Сравнение результатов опытов по обычной социометрической и «референтометрической» методикам показывает, что они в основном совпадают. Как говорит автор одной из методик Е. В. Щедрина, «если какой-либо испытуемый выбирается большим числом своих товарищей в социометрической процедуре, то можно с определенной степенью достоверности ожидать, что этот же испытуемый получит значительное число выборов и при использовании нашей методики»⁶. Следовательно, в обоих

Щедрина Е. В. Об индивидуальном статусе при выявлении значимости круга общения в группе. — В сб.: Социально-психологические проблемы общественной активности личности и коллектива школьников. Ярославль, 1975, с. 217.

случаях выявляется положение школьника в единой эмоционально-оценочной системе отношений. Можно сказать, что школьник (и не только он), порой сам того не осознавая, симпатизирует и стремится общаться с теми, чьим мнением о себе дорожит, и, наоборот, дорожит мнением тех людей, с которыми хотел бы общаться. Разумеется, из этого общего правила возможны и очень важные исключения, которые могут стать заметны при сравнении результатов экспериментов, проведенных с обычным и «референтометрическим» критериями выбора.

Методы изучения общения. Как указывалось, все методы, основанные на опросах, дают информацию о взаимоотношениях внутри коллектива, а для исследования процесса взаимодействия, процесса общения применяются другие приемы, базирующиеся на регистрации самовозникающих или вызванных исследователем актов поведения.

В психолого-педагогических исследованиях для изучения общения широко используется объективное наблюдение, точность и надежность которого увеличивается благодаря специально разработанным подробным программам. Так, в лаборатории Т. А. Репиной (Институт дошкольного воспитания АПН СССР) успешно применяется методика «одновременных срезов структуры группы в свободном общении», которая предназначена «для выявления общей картины реального общения в каждой конкретной возрастной группе»⁷. Процедура наблюдения, которая может быть использована и для изучения общения в малых коллективах, заключается в том, что исследователь (в его роли может выступить учитель, классный руководитель, педагог «продленного» класса и т. д.) многократно фиксирует все имеющиеся в определенное моменты времени детские объединения, а также случаи, когда тот или иной ребенок был в одиночестве. «Срезы» (сеансы наблюдения) производятся, как правило, на протяжении трех дней через каждые 5—7 минут в идентичной обстановке. Для соответствующих выводов достаточно провести около 30 наблюдений. Протоколы наблюдений обрабатываются с помощью

⁷ Репина Т. А. Методы изучения межличностных отношений в возрастной группе детского сада. — В сб.: Методы социально-психологических исследований. М., 1975; с. 58.

таблиц, напоминающих уже описанную социометрическую матрицу. Благодаря полученным данным становится известно о группировках внутри коллектива, характере общения каждого испытуемого; выявляются отношения разных по численности объединений детей и социальный состав этих группировок, устойчивость, длительность существования; определяется соотношение числа срезов, когда ребенок был один и срезов, когда он входил в те или иные группировки, количество контактов, установленных ребенком с каждым членом группы, их длительность и т. д.

V

Описанные методы социально-психологического изучения классного коллектива и система соответствующих понятий, как об этом свидетельствуют результаты уже проведенных исследований, имеют очень большое значение для педагогической теории и практики воспитания. Прежде всего существенно изменяется представление о самом объекте воспитания — малой группе сверстников, которой придаются качества коллектива. Она предстает как сложное системное явление, в котором диалектически противоречиво взаимодействуют заданные и стихийные элементы. Применение социально-психологических понятий и методов позволяет измерить и описать такие переменные взаимодействия коллектива и личности, которые прежде могли лишь интуитивно угадываться. Перед психологией и педагогикой теперь стоят задачи установления закономерных связей между отдельными параметрами, характеризующими взаимоотношения и общение внутри коллектива, с одной стороны, и между системой количественных показателей и качественными особенностями внутриколлективных взаимодействий, с другой. С решением этих проблем связан переход к новому этапу освоения и применения достижений социальной психологии, который заключается в создании системы понятий и методов, пригодных для массового использования в практике коммунистического воспитания. Особое значение имеет изучение взаимодействия педагога с детским коллективом, его влияния на развитие внутриколлективных межличностных отношений.

Сергей

Педагогические (управляющие) воздействия на межличностные отношения можно подразделить на две большие группы: осознаваемые (преднамеренные) и неосознаваемые (непреднамеренные). Под осознаваемыми воздействиями мы будем понимать такие словесные и несловесные действия педагога, которые он строит и воспринимает именно как меры воспитательного воздействия, прямо или косвенно направленные на изменение системы межличностных отношений. К такого рода воздействиям относятся богатый арсенал педагогических приемов и методов. Неосознаваемые воздействия — такие акты поведения педагога, которые он не осознает как меры воздействия на взаимоотношения учащихся. Эти воздействия также могут быть прямыми и косвенными, словесными и несловесными. В качестве примера неосознаваемого воздействия можно привести такую довольно распространенную ситуацию: учитель постоянно хвалит одних и тех же учеников, всегда призывает брать с них пример. Это, помимо желания педагога, может привести к изоляции ребенка в системе личных отношений.

Важно отметить, что школьники часто осознают дифференцирующее, расслабляющее влияние классного коллектива, влияние педагогических оценок, которые нередко воспринимаются к тому же как несправедливые. Характерно с этой точки зрения письмо девятиклассницы Людмилы Ч. в редакцию журнала «Работница», переданное автору для ответа. Письмо заслуживает того, чтобы привести его целиком.

«Добрый день! Больше я никогда не писала в редакцию, потому что у меня была подруга, и все, что волновало, я могла обсудить с ней. Но теперь подруга ушла из нашей школы, и я осталась одна. Теперь мы с ней редко встречаемся, и у меня за это время накопилось много вопросов. А вот не с кем поделиться, спросить. Вы скажете, но ведь в классе есть, наверное, другие девочки, с которыми можно посоветоваться или что-то спросить. Отвечу — нет! (Классическая формула потери референтности! — Я. К.).

Я учусь в 9-м классе. Училась в начале года на одной тройке. Спросите — почему? Да потому, что больше-то я думаю не об уроках, а пытаюсь решить множество вопросов, с которыми сталкиваюсь в школе и дома. В

школу не интересно стало ходить, уроки стали казаться пустыми (не все, конечно). Я уже знаю, идя в школу, что если спросят, то все равно поставят «три». И слышу с девочкой, которая не намного лучше меня учится: если самостоятельная работа, то пишем почти одинаково. А вот ставят ей «4», а мне «3». Почему так? И вот еще пример. На субботах 17 апреля, получились все хорошо и одинаковую уборку территории. А вот похвалили только тех, кто хорошо учился. И вообще у нас в классе существуют две так бы группы (выделено нами. — Я. К.). Первая — все девочки, которые учатся хорошо и исполняют комсомольские поручения, а вот вторая — все кто учится на тройки и не участвует в жизни класса. И выделены все же первую группу, а не всех (выделено нами. — Я. К.). Как же нам теперь быть, ведь нам учиться еще почти полтора года вместе? Как мы дальше будем жить? На собраниях они (выделено нами: это классическая формула потери референтности — о своей группе говорят «мы», о чужой — «они». — Я. К.) говорят, что помогают отстающим, но что-то, простите, не видно их помощи. Они не вытаскивают из трясины, а топчут.

Так вот какой у меня к тебе, «Подружка» (название рубрики в журнале. — Я. К.), вопрос. Вопрос о классном неравенстве. И как это неравенство уничтожить? Посоветуй нам. До свидания. Жду.»

Итак, от педагогов и психологов сама жизнь требует, если следовать терминологии письма, «психологической революции», которая уничтожила бы «классное неравенство» и обеспечила бы всем благоприятное положение в системе внутриколлективных отношений. Это тем более необходимо, что как явствует из письма, сами учителя нередко культивируют это неравенство.

Требуется уточнение и понятие прямых и косвенных регулирующих воздействий педагога на межличностные взаимоотношения. Обычно под прямыми воздействиями понимается воздействие, обращенное непосредственно к ученику или группе учеников, касающееся различных сторон взаимоотношений. Это оценки отдельных сторон поведения и личности детей, советы педагога относительно дружбы и товарищества и т. д.

Косвенными считаются воздействия через других лиц, через соответствующую организацию совместной дея-

С. С. Макаренко

тельности и т. д. А. С. Макаренко указывал, что ни в коем случае не следует допускать, чтобы сущность педагогической позиции выступала перед воспитанниками на первый план. Она должна быть предельно скрытой.

В области управления взаимоотношениями чаще всего наиболее эффективными оказываются именно косвенные воздействия. Следует учитывать, что воздействие учителя на ученика почти никогда не может быть абсолютно прямым и непосредственным. Даже будучи таковым по форме, оно по своей сущности опосредуется многочисленными факторами, из которых мы выделяем прежде всего некоторые социально-психологические детерминанты.

Как уже указывалось, школьный класс представляет собой целостную социально-психологическую общность, малую группу, которая в определенной стадии развития достигает уровня коллектива. Каждая группа имеет своеобразный психологический облик, который складывается из ее структурно-динамических характеристик: ценностных ориентаций, принятых данной группой (общественное мнение, идейно-политическая и нравственная направленность, нравственные эталоны и т. д.). Внутри класса имеются и более мелкие подразделения, которые могут носить формальный или официальный (звездочки, звенья), и неформальный или неофициальный (группировки), характер. Таким образом, ученик даже внутри своего класса является одновременно членом нескольких социально-психологических общностей, в каждой из которых он может иметь своеобразный статусно-ролевой ранг.

В каждой из микроколлективов, в которые входит ребенок, ценностные ориентации могут более или менее существенно отличаться друг от друга. Воспитательные управляющие воздействия педагога, даже если они направлены непосредственно на ребенка, должны, образно говоря, пробить несколько психологических «оболочек», каждая из которых так или иначе опосредует это воздействие. В результате такого опосредования исходный регулирующий сигнал подвергается различного рода изменениям. Он может усиливаться (например, если воздействие педагога поддержано общественным мнением группировки или класса в целом, ближайшими товарищами), ослабляться, искажаться и блокироваться. Из-

менение регулирующего сигнала (управляющее педагогическое воздействие) происходит не только в связи с воздействиями внутриколлективных отношений. Адекватность и эффективность педагогического воздействия зависит и от других факторов макро- и микроуровня: влияние других учителей и психологического климата школы в целом; воздействие групп стихийного общения, к которым может принадлежать ребенок в школе и вне ее; влияние семьи и т. д. Таким образом, в системе «учитель — ученик» регулирующее воздействие педагога может быть направлено на детский коллектив в целом, на микроколлектив и на отдельного ребенка. Но даже в случае, когда педагог воздействует на коллектив в целом или на часть его (микроколлектив), он воздействует и на отдельного ребенка. Именно в этом заключается психологическая сущность такого рода воздействий, принимаемых как целенаправленный метод воспитания (принцип параллельного действия А. С. Макаренко). С другой стороны, даже при внешне непосредственном, «парном» воздействии педагога на ребенка мы имеем дело, по существу, с воздействием через коллектив, который в данном случае репрезентирован усвоенными ребенком ценностными ориентациями. Изложенное, конечно, не снимает проблемы качественного своеобразия тех и других воздействий как по форме, так и по содержанию. Мы учитываем и то важное обстоятельство, что управляющее воздействие учителя — это всегда двусторонний процесс, в котором активны, хотя и не в одинаковой степени, обе стороны.

Особую роль в системе «учитель — ученик» играет стиль отношения педагога к классному коллективу. Этот стиль является той внутренней психологической основой, тем эмоциональным фоном, на котором разворачиваются все акты взаимоотношений между учителем и детьми. В зависимости от стиля учитель (осознанно или неосознанно) выбирает конкретные приемы воздействия на детей, так или иначе воспринимает личность каждого отдельного ребенка и коллективные проявления в целом. С нашей точки зрения, стиль отношения учителя к детскому коллективу представляет собой сложный сплав его личностной и профессиональной направленности.

Можно предположить, что структура стиля отношения учителя к детскому коллективу включает в себя две

основные подструктуры: мотивационную, или подструктуру собственно отношения, и операциональную, которая включает в себя систему поведенческих реакций, реализующих отношение учителя к детям. При этом следует иметь в виду, что указанные подструктуры могут адекватно или неадекватно сочетаться друг с другом. Так, эмоционально-положительное отношение учителя к детям может объективироваться в таких словах, действиях и поступках, которые и самими детьми, и наблюдателями оцениваются как положительные. Могут быть ситуации и другого рода: объективно-отрицательные внешние проявления при внутреннем положительном отношении. Не исключены также такие внешние проявления, которые маскируют внутреннее отрицательное отношение. Как показывают наблюдения, учителя далеко не всегда осознают особенности своего стиля отношения к детям. Поэтому они не всегда задумываются над возможным расхождением между отношением к детям и поведением, в котором это отношение реализуется.

Исходя из выдвинутого выше понимания структуры стиля отношения учителя к детям, можно предложить пути его оптимизации. Наиболее действенный и всеобщий путь — воспитание у учителя положительной эмоциональной направленности по отношению к детям. Недаром Л. Н. Толстой считал любовь к детям важнейшим качеством учителя. Н. К. Крупская писала: «Быть педагогом нельзя, если не любить детей, если не отдаешь себе отчета, когда из детей вы хотите воспитать, если сами не умеете, не любите, как надо подходить к детям, организуете их жизнь»⁸. Формирование этой мотивационной подструктуры стиля, по-видимому, уходит своими корнями в глубинные личностные особенности человека, и говорить в настоящее время о возможности ее целенаправленного изменения в рамках конкретного исследования было бы преждевременным. Однако учитывая, что порой при внутреннем положительном отношении к детям учитель ведет себя так, что его стиль внешне напоминает отрицательный, необходимо при разработке программы оптимизации стиля, во-первых, помочь учителям осознать стиль своего отношения к детям, выявить его сильные и слабые стороны и, во-вторых, на этой

⁸ Крупская Н. К. Пед. соч., т. 11. М., 1963, с. 646.

основе воздействовать на его операциональную подструктуру.

Характерно, что при этом, как показывают наш опыт, нередко приходится преодолевать своеобразные педагогические предрассудки, касающиеся стиля отношения к детям. Отдельные учителя убеждены, что доброта вредна, что детей надо держать в «ежовых рукавицах» и т. д. Это приводит к выводу о том, что оптимизация стиля включает в себя соответствующую работу по выработке или изменению некоторых педагогических понятий у некоторых учителей.

Глубокое овладение руками учителями школ и педагогами социальными психологическими теорией и методами будет способствовать дальнейшему подъему дела коммунистического воспитания подрастающих поколений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Серезович Н. А., Коломинский Я. Л. Учитель и детский коллектив. Минск, Изд-во Белорус. ун-та, 1975.
2. Коломинский Я. Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск, Народная асвета, 1969.
3. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, Изд-во Белорус. ун-та, 1976.
4. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М., Знание, 1979.
5. Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива. М., Просвещение, 1978.