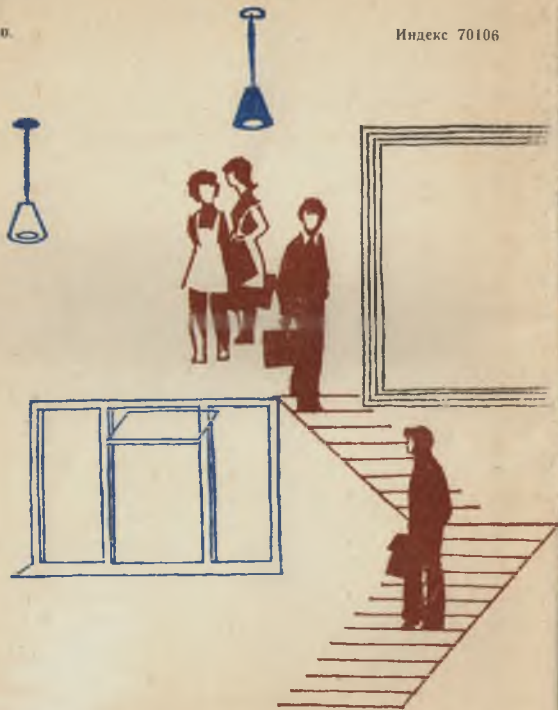


11 коп.

Индекс 70106



НОВОЕ
В ЖИЗНИ, НАУКЕ,
ТЕХНИКЕ

ЗНАНИЕ

СЕРИЯ
ПЕДАГОГИКА
И ПСИХОЛОГИЯ

10/1977



Я. Л. Коломинский
Н. А. Березовин
НЕКОТОРЫЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ
СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

**НОВОЕ
В ЖИЗНИ, НАУКЕ,
ТЕХНИКЕ**

Серия «Педагогика и психология»
№ 10, 1977 г.
Издается ежемесячно с 1974 г.

Я. Л. Коломинский,
кандидат психологических наук
Н. А. Березовин,
кандидат педагогических наук

**НЕКОТОРЫЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ
СОЦИАЛЬНОЙ
ПСИХОЛОГИИ**

ИЗДАТЕЛЬСТВО «ЗНАНИЕ»
Москва 1977

371.015
К 61

СОДЕРЖАНИЕ

Социальная психология и педагогика	3
Социально-психологическая характеристика школьного класса	8
Психологическое изучение детского коллектива Стратегия изучения внутригрупповой актив- ности	15
Социометрические приемы изучения взаимо- отношений	19
Положение ученика в системе личных взаи- моотношений	28
Детский коллектив и учитель	37
О характере педагогических воздействий	37
Стиль отношения учителя к детскому кол- лективу как фактор формирования межлич- ностных отношений	44
Тактика педагога по отношению к детям, занимающим различное положение в классе	51
Литература	63

Коломинский Я. Л. и Березовин Н. А.

К 61 Некоторые педагогические проблемы соци-
альной психологии. М., «Знание», 1977.

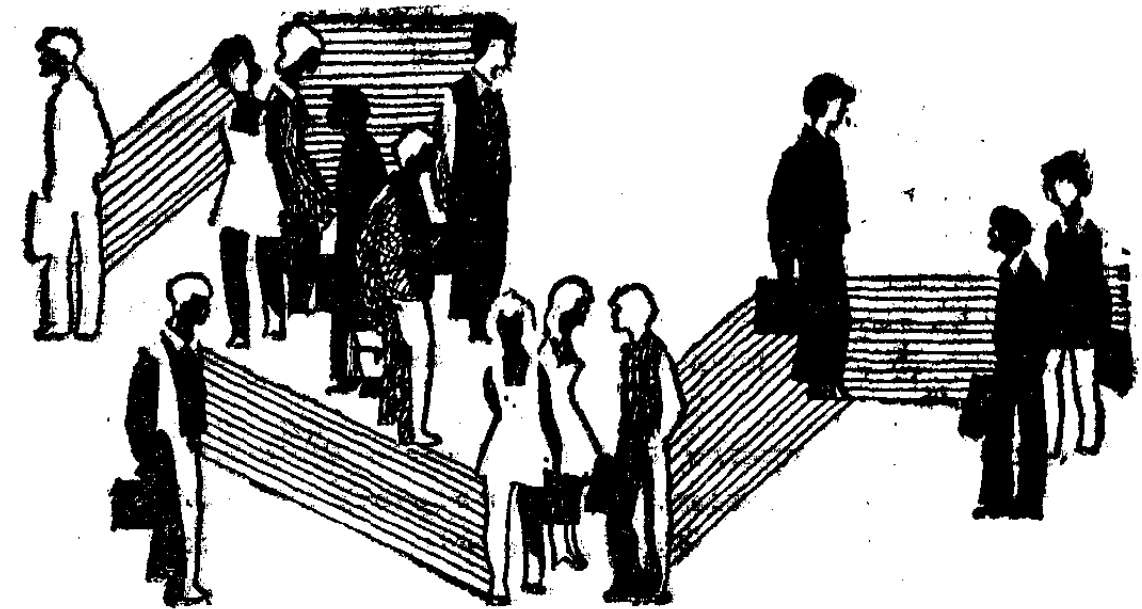
64 с. (Новое в жизни, науке, технике. Серия «Пе-
дагогика и психология», 10. Издается ежемесячно с
1974 г.)

В брошюре анализируются некоторые важные педагогиче-
ские аспекты социальной психологии, а именно те, которые
связаны с анализом внутренней структуры детского коллектива
и влияния на него со стороны взрослых. Основное внимание
уделяется взаимоотношениям и общению в детских коллекти-
вах, их изучению и педагогическому управлению ими.

К $\frac{10508-149}{073(02)-77}$ 61-77

371.015

© Издательство «Знание», 1977 г.



СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Одной из основных тенденций развития современной науки яв-
ляется установление междисциплинарных связей между различны-
ми отраслями научного знания. Именно на этих «стыках» возни-
кают наиболее перспективные направления научных поисков и до-
стигаются самые интересные научные результаты. Для педагогики
и психологии глубокие и органические связи издавна вошли в тра-
дицию. Однако в характере связей между этими науками время от
времени возникают определенные диспропорции, вызванные впол-
не естественной неравномерностью их развития. Видимо, задача
состоит в том, чтобы своевременно устранять возникающий разрыв
между психологическими исследованиями, с одной стороны, и их
педагогическим осмыслением и практическим применением — с
другой. Педагогика впитывает, ассимилирует не только результаты
психологических исследований, но и частично методы добывания
фактов, свойственные психологии. Одновременно педагогическая
теория и практика ставят перед психологией новые задачи и осу-
ществляют своеобразную проверку действенности и жизненности
психологических концепций.

Для любого раздела педагогики существует как бы 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 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.

Если попытаться кратко сформулировать предмет социальной психологии, то можно сказать, что она изучает личность в процессах общения. То есть она изучает те изменения, которые происходят с человеком оттого, что он вступил в психологически значимое взаимодействие с другим человеком или другими людьми. Далее, социальная психология изучает сам процесс общения между людьми как особую психологическую сторону их взаимодействия и мотивационно-потребностную основу этого взаимодействия — межличностные отношения. Одной из важнейших составных частей предмета социальной психологии является внутренняя структура тех общностей, которые образуются в результате общения между людьми, — больших и малых групп, а также различных видов взаимовлияния людей — внушения, подражания, психологического заражения.

Отсюда ясно, что педагогика и социальная психология имеют очень много общего в своем предмете, а следовательно, и в своих методах. На самом деле, ведь и педагогика изучает процесс воздействия взрослых на детей с целью формирования их личности. При широком понимании общения как прямых и косвенных, непосредственных и опосредствованных контактов между людьми оно во многом совпадает с понятием «воспитание». Воспитание, рассматриваемое с этой стороны, представляет собой не что иное, как специально организованное общение взрослых с детьми, с одной стороны, и детей между собой («воспитательный коллектив») — с другой. Наряду с воспитанием, которое можно трактовать как программированное общение, объективно возникает по-

рожденная совместной деятельностью относительно самостоятельная стихия межличностного общения, представляющая собой неизбежный психологический контекст этой деятельности.

Эти неразрывно связанные между собой и взаимно влияющие друг на друга виды общения сами «погружены» в широкую социальную среду, взаимодействие с которой обеспечивает процесс становления человека как социального существа. Формирование личности осуществляется именно в процессе этих разнохарактерных, разноплановых, а порой и противоречивых общений.

В задачу данной брошюры входит анализ некоторых важных педагогических аспектов социальной психологии. Из всего многообразия проблем, связанных с педагогическим осмыслением социально-психологических закономерностей формирования личности, мы рассмотрим лишь те, которые связаны с анализом внутренней структуры детского коллектива и влияния на него со стороны взрослых.

«Индивид — указывал К. Маркс — есть общественное существо. Поэтому всякое проявление его жизни — даже если оно и не выступает в непосредственной форме коллективного, совершаемого совместно с другими, проявления жизни, — является проявлением и утверждением общественной жизни¹». Следовательно, все ветви психологии в той или иной степени являются социальными науками. Человек социален и по своему историческому происхождению, и по условиям своего существования в окружающем мире, и по характеру своего развития от рождения до зрелости.

В процессе общения с другими людьми человек усваивает, присваивает человеческую культуру, опыт, накопленный в ходе исторического развития и обобщенный в понятиях, трудовых навыках, правилах поведения и т. д. Невозможно изучать человека и не заниматься при этом социальной психологией. Но в отличие от других наук социальная психология как специальная ветвь психологии изучает такие проявления жизни человека, которые выступают именно «в непосредственной форме коллективного, совершаемого совместно с другими».

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 42, с. 119.

Индивидуальное развитие человека осуществляется в процессе установления многообразных, осознаваемых и неосознаваемых отношений с окружающей социальной средой, в процессе общения, в ходе которого эти отношения формируются, проявляются и изменяются. «Формирующая человека социальная среда, — пишет Л. П. Буева, — это общество в целом, во всех сферах его и проявлениях»².

Однако развивающаяся личность не непосредственно «погружена» в широкую социальную среду. Существует ряд звеньев, через посредство которых общество «прикасается» к отдельной личности, вернее, в которых происходит непосредственное взаимодействие между обществом и личностью. В качестве наиболее близкой к личности клетки общества, в которой возникает и реализуется «социальная ситуация» развития личности, выступает микросреда, обладающая сложной внутренней структурой. В нее входят и семейное окружение ребенка, и все те взрослые, которые непосредственно с ним общаются, и сверстники. С этой микросредой ребенок активно взаимодействует, приобретает здесь социальный опыт, эмоционально переживает свои взаимоотношения с составляющими ее людьми.

Микросреда ребенка представляет собой единство двух основных социально-психологических подсистем: первоначально это подсистема «взрослый — ребенок», к которой на определенной стадии подключается подсистема «ребенок — ребенок». Подсистема «взрослый — ребенок» является исходной. Именно в ней зарождается и получает стимул к развитию потребность в общении, которая лежит в основе межличностных отношений.

Как и когда возникают взаимоотношения и общение ребенка со взрослым? Этот вопрос не так прост, как представляется на первый взгляд, и стереотипный ответ: «С момента рождения ребенка», — с нашей точки зрения, неточен. Дело в том, что отношение матери (и других значимых взрослых) к ребенку возникает до его появления на свет. Это отношение связано с социально-психологическими эталонами, семейными традициями и индивиду-

² Л. П. Буева. Личность и среда. — В сб.: Ребенок в системе коллективных отношений. М., 1972, с. 10.

альными установками относительно социально одобряемых норм материнской любви, заботы о детях, обязанностей, связанных с ними, и т. д. Таким образом, еще до рождения ребенка будущая мать прогнозирует свое отношение к нему. В данном случае можно говорить о наличии отношения без соответствующей реализации в процессе общения.

Новый этап отношения матери к ребенку начинается в период беременности. Здесь существенно меняется сам характер отношений — появляются актуальные переживания, связанные и с вынашиванием ребенка, и с его впервые ощущаемыми движениями, и с ожиданием родов. Эти переживания неоднократно описаны в художественной литературе, но недостаточно изучены психологически. В процессе внутриутробного развития ребенок уже находится в теснейшем общении с матерью, которое имеет, конечно, чисто физиологический характер. Отношения «взрослый — ребенок» продолжают оставаться односторонними и в первые два месяца жизни новорожденного. Отношение матери к ребенку в этот период еще не находит психологического отклика с его стороны. Младенец уже общается с матерью, но это общение без субъективного психологического отношения.

Постепенно объективная нужда ребенка во взрослом человеке начинает отражаться в форме переживания, и с этого момента можно говорить о возникновении потребности в общении.

К развитию потребности в общении, с нашей точки зрения, вполне применима гипотеза советского психолога Л. И. Божович о развитии духовных потребностей человека. По-видимому, потребность в общении, как и потребность в новых впечатлениях, о которой говорит Л. И. Божович, является такой качественно новой формой потребности, «когда человека побуждает к действию не нужда в чем-либо, не недостаток, а стремление к новому переживанию — к овладению, к достижению... Таким образом, психические, духовные потребности становятся ненасыщаемыми, приобретают возможность самодвижения»³.

³ Л. И. Божович. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. — В сб.: Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972, с. 33.

На третьем месяце жизни эта потребность ярко проявляется в непосредственно-эмоциональном общении со взрослыми («комплекс оживления»), которое, по мнению советского психолога Д. Б. Эльконина, представляет собой ведущую деятельность младенца.

Поскольку с этого момента взрослый является для ребенка одновременно и объектом, удовлетворяющим потребность в общении, и источником новых впечатлений, можно предположить слияние этих потребностей в единую информационную потребность. В данном случае мы не имеем возможности доказательно изложить эту гипотезу. Важно уловить момент, когда между взрослым и ребенком возникает двустороннее общение. В психической жизни ребенка появился новый элемент — общение. Подрастающий человек научился общаться, научился «относиться» к другому человеку.

С момента, когда общение приобретает двусторонний характер, подсистема «мать — ребенок» с социально-психологической точки зрения становится «малой группой», т. е. относительно постоянной общностью, в которой осуществляется непосредственное межличностное общение, значимое для ее членов. Именно здесь ребенок приобретает тот социально-психологический опыт, который на новом этапе ведет к расширению круга общения, распространяется на других значимых взрослых и, что для нас здесь особенно важно, на других детей, способствуя тем самым возникновению подсистемы «ребенок — ребенок». Подсистема «ребенок — ребенок» может реализоваться различными способами: братья и сестры, дети соседей, группа детского сада, школьный класс и т. д. Но обозначенная выше связь ребенка со взрослым продолжает действовать весь тот период жизни человека, пока он не станет взрослым.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ШКОЛЬНОГО КЛАССА

Наиболее общей социально-психологической закономерностью взаимоотношений сверстников является образование контактной малой группы, которая представляет собой универсальную систему непосредственного межличностного общения.

Для психолого-педагогических исследований введение и использование понятия контактной малой группы имеет огромное методологическое значение. Владение таким универсальным понятием для обозначения общностей, различных по своему происхождению, функциям и содержанию деятельности, дает ряд неспоримых преимуществ в теоретическом осмыслении и экспериментальном исследовании проблем коммунистического воспитания и формирования личности. Оно позволяет конкретно исследовать важнейшую проблему взаимодействия формирующейся и сформировавшейся личности с обществом.

Как исследовательская задача эта проблема предстает в виде двух взаимосвязанных вопросов: во-первых, изучение внутригрупповых процессов (сюда включаются исследования группы как целостной системы со своей структурой и динамикой, а также исследование взаимодействия личности и группы, под которым понимается их взаимное влияние); во-вторых, изучение взаимодействия малой группы с «социумом», с более широкой социальной средой, в которую она «погружена». Именно включенность малой группы в широкую социальную среду обуславливает ее становление и формирование как коллектива.

Малая группа представляет собой естественную социально-психологическую основу коллектива. Поэтому в конкретном исследовании любой коллектив можно рассматривать как малую группу, т. е. изучать тот слой отношений и общения, который характеризует коллектив как малую группу.

Коллектив — это определенный и весьма высокий уровень развития малой группы. Возникает он не спонтанно, а в результате целенаправленного формирования.

Педагог, воспитывающий коллектив, всегда имеет в качестве исходного материала малую группу, которой надо придать определенные заданные обществом свойства. Поэтому, когда речь идет о детском коллективе, следует учитывать относительность этого наименования.

Специальные исследования, проведенные в старших группах детского сада, показали, что уже здесь детей объединяют не толь-

ко непосредственные симпатии, но и отношения, связанные с выполнением определенных заданий, которые даются взрослыми⁴. Вместе с тем эти отношения еще не складываются здесь в целостную систему. Наши исследования показывают, что такая система начинает складываться в дошкольном возрасте прежде всего в ходе ролевой игры. Можно думать, что ролевая игра, моделирующая деятельность и отношения взрослых, создает не только «зону ближайшего развития» психики каждого ребенка, но и зону ближайшего развития для детской группы.

Впервые четкая дифференциация взаимоотношений между детьми на подсистемы происходит в школьном классе в связи с обязательной социально значимой деятельностью — учением, а также деятельностью официально оформленных детских организаций.

Несмотря на то что в обозначении существующих здесь отношений царит пока терминологическая разногласица (говорят, с одной стороны, о «личных», «индивидуальных», «эмоциональных» отношениях, а с другой — о «деловых», «официальных», «коллективных» и т. п.), всегда четко подразделяются две основные подсистемы: отношения, не оформленные организационно и основанные на избирательности симпатий, — «личные» — и отношения, возникающие в связи с обязательными, заданными видами деятельности и оформленные организационно, — «деловые». При этом и те и другие весьма тесно слиты воедино. Их слияние настолько органично, что вычленив эти отношения в эксперименте в чистом виде не удастся. И дело здесь, по-видимому, не столько в несовершенстве конкретных методов, сколько в реальной неразделимости «личных» и «деловых» отношений.

Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что взаимоотношения между школьниками, субъективно переживаемые как непосредственная симпатия, объективно опосредованы теми понятиями и представлениями, которые дети усваивают в процессе сов-

⁴ См.: В. Г. Нечаева, Т. А. Маркова, Р. И. Жуковская, Л. А. Пенъевская. Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста. М., 1968.

местной деятельности, в процессе воспитания. С другой стороны, точно так же трудно наблюдать чисто деловые взаимоотношения: сквозь функциональное, деловое взаимодействие всегда просвечивают эмоциональные, личные, избирательные отношения между сверстниками. Отмеченное взаимопроникновение, конечно, не лишает каждую из выделенных подсистем отношений качественного своеобразия и известной самостоятельности. При этом, как показали специальные исследования, степень согласованности деловых и личных отношений служит важным показателем сформированности коллектива в той или иной группе.

Внутри школьного класса всегда возникают на основе взаимных симпатий компании, группировки, которые хотя официально нигде не зафиксированы, но тем не менее оказывают существенное влияние и на развитие личности, и на жизнь коллектива в целом. Более того, случается, что для ребенка именно эта неофициальная группа становится очень важной, и оценки своего поведения, которые он получает здесь, для него порой более существенны, чем все остальные.

Наибольшее влияние на развитие и поведение человека оказывает та группа, которую сам он считает своей, о которой он говорит: «мы». Именно с мнением этой группы личность считается, на ее оценки ориентируется, ее суд считает самым важным. В социальной психологии такая наиболее важная для личности группа получила название референтной, или эталонной.

Референтной для ученика может оказаться узкая группировка внутри класса, состоящая из двух-трех человек с асоциальной направленностью. В данном случае он физически находится в классе, отряде, звене, бригаде, но они не являются для него субъективно референтными группами. Меры педагогического воздействия перестают восприниматься, так как группа, к которой он себя относит, эти меры не одобряет. Если, например, на классном собрании тот или иной поступок ученика осуждается, а товарищи по группировке его поведение одобряют, подросток склонен воспринять их оценку как единственно справедливую. Референтной группой для подростка может стать и «дворовая» компания.

Лучше всего, конечно, когда класс, в котором учится школь-

ний, является для него одновременно и референтной группой. Впрочем, есть и другая формула противоречия: «мы» и «они». Так сказать, ощущение группового эгоизма, который иногда ошибочно принимают за выражение коллективизма.

Итак, детская группа — это формирующийся коллектив. В советской педагогике коллектив рассматривается как важнейшее средство формирования и развития личности ребенка, средство, эффективное в руках педагога, который умело использует его в целях коммунистического воспитания.

В советской социальной психологии, следующей принципам, заложенным А. С. Макаренко, выделен ряд признаков, характеризующих группу как коллектив. Большое значение здесь сыграли работы А. В. Петровского, К. К. Платонова, Л. И. Уманского и других советских ученых.

Л. И. Уманским и его сотрудниками в основу характеристики группы как коллектива положены следующие критерии: 1) содержание нравственной направленности группы (единство целей, мотивов, ценностных ориентаций членов группы); 2) организационное единство; 3) групповая подготовленность в области той или иной сферы деятельности; 4) психологическое единство (интеллектуальное, эмоциональное, волевое)⁵.

На основании указанных признаков Л. И. Уманский предложил следующую классификацию групп учащихся по уровню их развития как коллектива:

1) группа номинальная, существующая лишь формально, не имеющая ни одного выраженного общего признака. От случайного скопления людей (толпы) она отличается лишь тем, что формально сконструирована;

2) группа — ассоциация, имеющая общую цель (чаще одинаковость цели, официальную структуру). Все остальные признаки (подготовленность, организационное и психологическое единство) отсутствуют;

⁵ См.: Л. И. Уманский. Поэтапное формирование контактных групп как коллективов. — В сб.: Проблемы общения и воспитания. Ч. 1, Тарту, 1974.

3) группа — кооперация, где имеется единство целей и деятельности, есть групповой опыт и подготовленность, что отличает такую группу от ассоциации;

4) группа — корпорация, где есть единые цели, деятельность, подготовленность, организационное и психологическое единство, но нравственная направленность такой группы чаще всего характеризуется групповым эгоизмом и индивидуализмом, вплоть до асоциальности. Обычно такие группы противопоставляют себя другим;

5) коллектив, т. е. группа, отличающаяся коммунистической направленностью и высоким уровнем социального развития. Эта группа обладает и всеми остальными признаками: подготовленностью, организационным единством и психологической коммуникативностью. Только коммунистическая направленность целей делает группу коллективом. В таких группах на первом месте стоят общественные цели с дальней перспективой;

6) гомфотерный («сбитый») коллектив, в котором ко всем прочим качествам добавляется психофизиологическая совместимость (например, экипаж космического корабля).

Все эти группы динамичны, постоянно развиваются, и поэтому классификация в значительной степени условна. Однако, опираясь на перечисленные признаки групп, можно дать характеристику любого объединения людей, а также диагностировать уровень его социального развития.

Морально-политическая направленность коллектива воздействует на его внутреннюю структуру и динамику развития. Интересные данные на этот счет получены А. С. Чернышевым. Сравнивались хорошо организованные группы подростков с различной направленностью: положительной (коллективы) и отрицательной (компании «трудных»). Оказалось, что при прочих равных условиях коллективы по сравнению с компаниями способны более эффективно решать серьезные задачи с ярко выраженным общественным содержанием; межличностные отношения в этих группах приобретают характер взаимопомощи и взаимопонимания, эмоциональной совместимости и слаженности, носят более устойчивый характер. Да-

же неожиданные серьезные трудности не выбивают такой коллектив из колеи, не вносят дезорганизованности, апатии, раздражительности⁶.

Установлено также, что в достаточно долго функционирующих группах на основе общих для них задач и деятельности возникает ценностно-ориентационное единство, которое характеризуется уровнем, или степенью, совпадения оценок, мнений, установок и позиций группы по отношению к объектам (лицам, явлениям, задачам, идеям), наиболее значимым для группы в целом.

Академик А. В. Петровский указывает, что при анализе межличностных отношений необходимо учитывать их различную психологическую природу и понимать, что они образуют разные уровни, или слои (страты), групповой активности в коллективе, как поверхностные, так и глубинные.

Первый, поверхностный слой взаимоотношений в коллективе проявляется в наличии характеристик, позволяющих видеть признаки его происхождения из диффузной группы (симпатии и антипатии, эмоциональная привлекательность индивидов, групповая совместимость как согласованность и слаженность действий, внушаемость и т. д.).

Второй, глубинный слой групповой активности образуют собственные признаки коллектива как общности людей, где их отношения и взаимодействие опосредуются содержанием совместной деятельности, ее целями, задачами, ценностями, которые в конечном счете определяются общественной жизнью. Это слой собственно коллективистических взаимоотношений: самоопределения личности, сплоченности как ценностно-ориентационного единства, эмоциональной идентификации членов коллектива в коллективом в целом и др.

«Еще глубже рассмотренных слоев межличностной активности в коллективе, как мы предполагаем, должен прощупываться кар-

⁶ См.: А. С. Чернышев. Направленность юношеской группы и ее организованность. — В сб.: Психологические проблемы юности. М., 1969.

кас связей и отношений «ответственной зависимости» — специфическая характеристика, определяемая его конкретной — целенаправленной деятельностью»⁷.

Этот третий слой образует совокупность групповых характеристик, вытекающих из основной функции коллективов как своеобразных «клеточек» производственной, учебной и общественной жизни. К этим характеристикам относятся мотивы и цели совместной деятельности коллектива, его подготовленность для выполнения поставленных перед ним задач, работоспособность, отношение неофициальных лидеров к официальным и наоборот, устойчивость коллектива ко всему, что может его разрушить, и т. д.

Взаимосвязь социально-психологических явлений как внутри каждого слоя групповой активности, так и между слоями (стратами) и образует разработанную А. В. Петровским стратометрическую структуру межличностных отношений в коллективе.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА

СТРАТЕГИЯ ИЗУЧЕНИЯ ВНУТРИГРУППОВОЙ АКТИВНОСТИ

Как и другие организованные группы, детский коллектив имеет двойственную природу. С одной стороны, он является объектом и результатом сознательных и целенаправленных воздействий педагогов, которые определяют многие его особенности: виды и характер деятельности, число членов, организационную структуру и т. д. С другой стороны, детская группа — относительно самостоятельно развивающееся явление, которое подчиняется особым социально-психологическим закономерностям.

Долгое время советская педагогика уделяла основное внимание анализу воспитательных воздействий взрослых на коллектив и результатов этих воздействий. Не удивительно, что педагогические рекомендации по формированию коллектива часто оказыва-

⁷ А. В. Петровский. К построению социально-психологической теории коллектива. — «Вопросы философии», 1973, № 12, с. 80—81.

лись малоэффективными: они не учитывали той психологической реальности, которую представляют собой сложные внутригрупповые отношения, развивающиеся по собственным внутренним законам.

Известный советский психолог С. Л. Рубинштейн указывал, что внешние воздействия влияют на личность, преломляясь в ее внутренней структуре. Кстати сказать, именно отсюда следует признанная педагогикой необходимость индивидуального подхода к учащимся. Но детский коллектив — это тоже, образно говоря, социально-психологический организм, требующий индивидуального подхода. То, что срабатывает по отношению к одной группе детей, оказывается совершенно неприемлемым для другой.

Опытные учителя хорошо знают это «таинственное» явление: несколько параллельных первых классов постепенно как бы индивидуализируются, приобретают свое лицо, которое с годами становится все более определенным. Недаром в учительской любой школы можно слышать:

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

При этом кто-либо обязательно отзовется:

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

— Не говорите. В пятом «А» тоже есть личности... Но не они погоду делают.

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

Если подвергнуть данное импровизированное обсуждение психологическому анализу, то здесь можно выделить по крайней мере три важных момента. Во-первых, признается довольно резкое различие между параллельными классами; во-вторых, в качестве причины различий указывается на то, что «погоду» в классе делают определенные ученики, которые далеко не всегда являются официальными руководителями детского самоуправления; в-третьих, выясняется, что трудные подростки есть и в другом классе, но там они не пользуются таким влиянием; в-четвертых, наконец,

обнаруживается, что общая оценка класса зависит от конкретных отношений, которые сложились между тем или иным педагогом и детским коллективом.

Все это для педагогов-практиков не ново; это повседневная реальность их жизни в школе. Но педагогическая теория не располагала до недавнего прошлого ни понятийным аппаратом для обозначения «внутриклассной индивидуальности», ни методами для ее изучения. Поэтому так настоятельно необходимо органическое слияние педагогики коллектива и его социально-психологической теории. 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.

Рассмотрим, что уже сегодня способна предложить социальная психология педагогике в плане изучения индивидуальности, своеобразия классного коллектива с целью управления его развитием.

Прежде всего, это методы изучения межличностных отношений и общения. Классификация методов изучения внутригрупповой активности связана с нашим различием отношений и непосредственного общения. Под психологическим отношением мы в данном случае понимаем особую внутреннюю реальность, которая представляет собой отражение в мыслях и переживаниях субъекта других людей. Общение — это те процессы словесного и несловесного взаимодействия, в которых проявляются, закрепляются и развиваются межличностные отношения.

Забегая несколько вперед, отметим сразу, что такое различие диктует две основные стратегии педагогического воздействия на внутригрупповую активность: 1) управление общением через изменение отношения и 2) управление отношениями через целенаправленную организацию общения. При этом, разумеется, каждый из обозначенных путей требует своеобразных педагогических средств. Не останавливаясь на этом вопросе специально, напомним лишь, что А. С. Макаренко, создавая сводные отряды, как раз использовал путь от организации общения в новых социальных ролях к изменению взаимоотношений воспитанников.

Отношения, с одной стороны, и общение — с другой, требуют различных методов исследования прежде всего потому, что отношение — внутреннее состояние, 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, мы можем высказывать предположения об отношениях, существующих между людьми. Но и в первом, и во втором случае это лишь более или менее достоверные гипотезы, которые нуждаются в дальнейшей проверке. Все дело в том, что внутренние состояния (отношения) и внешние проявления (общение) далеко не всегда однозначно и прямо соответствуют друг другу. Например, обстоятельства могут заставить школьника 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) не вступать в общение с человеком, с которым ему хотелось бы общаться.

Иногда эти обстоятельства не учитываются при организации социально-психологических исследований и особенно при интерпретации их результатов. Бывает, например, что исследователь (в его роли может оказаться и учитель) использует экспериментальные приемы, которые фактически дают информацию о взаимоотношениях, но пытается делать выводы, касающиеся реального общения. В этом случае неизбежно наступает разочарование, потому что данные непосредственных наблюдений и результаты психологического исследования «не сходятся»: ребята общаются не так, как этого можно было бы ожидать на основании их высказываний.

Поэтому следует четко разделить 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, как самовозникающих, так и вызванных исследователем.

Для изучения общения в психолого-педагогических исследованиях 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 «одномоментных срезов структуры группы в свободном общении», которая предназначена для выявления картины реального общения в каждой возрастной группе. Процедура наблюдения, которая может быть использована и для изучения общения в классных коллективах, заключается в том, что исследователь (в его роли может выступить и учитель, классный руководитель, воспитатель «группы продленного дня») многократно фиксирует все имеющиеся в определенные моменты 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. Полученные данные позволяют судить о группировках и характере общения каждого испытуемого.

Общение в специально организованных экспериментальных ситуациях чаще всего изучается с помощью приборов. В силу своей относительной сложности лабораторные эксперименты применяются в основном в исследовательских целях.

СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

Для изучения взаимоотношений в малых группах широко применяются различные формы социометрического метода⁸.

Социометрия получила распространение в зарубежной психологии и социологии после появления в 1934 году книги американского психолога Дж. Морено «Кто выживет?». Предложенные Дж. Морено экспериментальные, социометрические методы и его социологические установки приобрели большую популярность на

⁸ См.: Я. Л. Коломинский. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск, 1969; Тот же автор. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976.

Западе и легли в основу одного из модных течений буржуазной социологии — микросоциологии. Микросоциологи пытаются подменить социологические и экономические проблемы психологическими и тем самым затушевать непримиримые классовые противоречия капиталистического общества. Порочность социометрической теории в философском и социологическом отношении очевидна; она была подвергнута серьезной критике в работах как советских, так и зарубежных философов-марксистов.

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 исследований⁹.

Психологической основой для 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...»¹⁰. Такое тяготение одного школьника к другому мы можем обнаружить, спросив у него, к кому он «стремится быть ближе». Причем, как писал В. Н. Мясищев, «словесное выражение должно быть признано важным объективным показателем не только осознания, но и вообще наличия потребности у человека»¹¹.

Следовательно, узнавая, с кем, например, хочет ученик сидеть на одной парте или спать рядом в спальном комнате школы-интерната, мы выявляем у него потребность в общении с определенными одноклассниками, тяготение, симпатию, стремление к тому или иному товарищу.

Следует подчеркнуть, что в ходе исследований социометриче-

⁹ См.: Я. Л. Коломинский. Некоторые экспериментальные данные для критики социометрии. — В сб.: Проблемы общественной психологии. М., 1965.

¹⁰ В. Н. Мясищев. Проблема потребностей в системе психологии. — Ученые записки ЛГУ, № 244, вып. XI, Л., 1957, с. 18.

¹¹ Там же, с. 21.

ского типа у детей спрашивают не об их взаимоотношениях, а о желании участвовать в определенной деятельности вместе с теми или иными одноклассниками. Это имеет принципиальное значение. Во-первых, школьники не всегда хотят рассказывать взрослому о своем отношении 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 ты хочешь вместе решать задачу?» или: «Кого ты пригласишь на день рождения?»). Успех изучения взаимоотношений в значительной степени зависит от правильного подбора этих вопросов (критериев).

Различаются сильные (общие) и слабые (специфические) критерии выбора. Чем важнее для человека деятельность, для которой производится выбор партнера, 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 — сильный критерий, а второй — слабый. Сильные критерии выявляют более глубокие и устойчивые отношения людей. Обычно в исследованиях вопросы подбираются так, чтобы выявить стремление школьника к общению с товарищами в различных видах деятельности: труде, учении, досуге.

Следует различать двойные и одинарные критерии выбора. Двойной критерий предполагает возможность взаимного выбора (например, выбор товарища по парте, для совместной работы или игры); одинарный критерий такой возможности почти не дает (например, выборы пионерского актива).

Наряду с применением **положительных** критериев, предполагающих объединение для какой-то деятельности, при изучении взаимоотношений применяются и **отрицательные** критерии. У членов группы спрашивают: «С кем бы ты не хотел жить в одной комнате?» и т. д. Однако эксперимент такого рода следует проводить с большой осторожностью. Лучше, например, поставить вопрос в такой форме: «С кем бы ты хотел играть в последнюю очередь?» Отрицательные критерии помогают более четко выявить неприязненное отношение детей к некоторым одноклассникам с тем, чтобы попытаться это отношение изменить.

Планируя исследование, следует решить вопрос не только о качестве критериев, но и о количестве выборов, которое сделает каждый ученик. Можно это число не ограничивать, т. е. школьник называет столько имен, сколько захочет. Такая форма эксперимента позволяет выявить степень общительности, эмоциональной экспансивности школьника. Здесь обнаруживаются значительные различия: некоторые ученики называют одного-двух желаемых партнеров, другие перечисляют чуть ли не треть класса.

Чаще всего число выборов ограничивается. Все ученики должны назвать одинаковое количество одноклассников — желаемых партнеров. Практика показывает, что вполне достаточно трех выборов. Опыт с фиксированным числом выборов значительно легче подвергнуть математической обработке, что особенно важно для учителя, который проводит эксперимент 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 пяти. Это допустимо. Вместе с тем надо стремиться, чтобы все ученики назвали не меньше того количества предполагаемых партнеров, которое задано в условиях эксперимента. Иногда школьник ограничивается тем, что называет фамилию своего лучшего друга. В подобных ситуациях следует убедиться, что это серьезная позиция, а не просто нежелание подумать. Психологи встречались и с такими фактами, когда ученик вообще отказывается сделать выбор, заявляя: «Хочу сидеть один». Это обычно свидетельствует о

каких-то нарушениях во взаимоотношениях школьника с товарищами и является серьезным сигналом для педагога.

При проведении эксперимента могут встретиться и другие неожиданности. Следует сказать, что неожиданности, которые нарушают задуманное стройное течение опыта, не должны вызывать досады у исследователя, ни в коем случае нельзя их отбрасывать как неприятную помеху. Очень часто именно случайности открывают нам что-то новое и важное. «Ньютоновы яблоки» созревают не только в садах точных наук.

Эксперимент «Выбор товарища по парте» может осуществить в каждом классе учитель, который обычно занимается рассаживанием детей. Учитель раздает учащимся по листку бумаги и предлагает следующую инструкцию:

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

Сразу отметим, что результаты таких опытов являются психологической тайной и учитель держит их в секрете и от детей, и от тех взрослых, которые могут этот секрет разгласить.

Чтобы изучить динамику взаимоотношений и результатов психолого-педагогических воздействий в каждом классе, может быть проведено несколько экспериментальных срезов.

Для выявления мотивировки выбора инструкция, даваемая ученикам, во время одного из экспериментов несколько видоизменяется. Ученикам говорят: «Напишите фамилию того одноклассника, с кем вы хотели бы сидеть, и укажите, почему вы хотите сидеть именно с ним». С этой целью можно также применить экспериментальную беседу, которая проводится отдельно с каждым учеником.

В эксперименте «Выбор товарища по парте», как предполагается, выявляются весьма обобщенные взаимоотношения между учениками. Однако нельзя забывать, что здесь возможен и выбор

по каким-либо утилитарным соображениям (например, такого рода: «Сяду с Петром: он хорошо решает задачи, можно будет списать»). Каким бы сильным ни был этот критерий выбора, никогда нельзя быть уверенным в том, что удалось выявить действительно непосредственное отношение выбирающего к выбираемому. Вполне возможно, конечно, что не утилитарные соображения определяют выбор ребенка, а непосредственная симпатия, но это гипотеза, которую необходимо проверить. Далее, в эксперименте «Выбор товарища по парте», который проводится фронтально со всем классом, трудно добиться необходимой «экспериментальной 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 детьми, но не исключается и влияние внушения на выбор. Во-вторых, в этом эксперименте трудно добиться, чтобы каждый испытуемый был уверен в тайне своего выбора.

Все эти соображения приводят к выводу о необходимости найти новую экспериментальную ситуацию.

Поставленные задачи разрешаются в эксперименте «Выбор в действии». Вариант для дошкольников и младших школьников условно назван «У кого больше?»; вариант для подростков, старшеклассников и студентов получил название «Поздравь товарища». Опишем кратко ход экспериментов.

Эксперимент «У кого больше?» начинается вступительной беседой 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 парту свой конверт, и можете выйти.

Помощник экспериментатора уводит всех детей в другое помещение (например, в физкультурный зал), где читает им книгу и т. д. Ребята по одному входят в класс, а после эксперимента уходят в третье помещение. Таким образом, ученики, которые уже участвовали в эксперименте, не встречаются с теми, кто ожидает своей очереди, и до прихода в класс, к экспериментатору, ребенок

не знает, в чем состоит игра. Так исключается возможность сговора и обеспечивается строгая индивидуальность эксперимента.

Для эксперимента заранее готовятся переводные картинки — по три на каждого ребенка. На обратной стороне картинок ставится номер, присвоенный каждому ученику в опытах.

Учитель обращается к ребенку, который входит в класс:

— Вот тебе три переводные картинки. Можешь положить их по одной любым трем ребятам. Выиграет тот, у кого окажется больше всего картинок. Никто не будет знать, кому ты положил картинку. Даже мне можешь не говорить, если не хочешь.

Почти все дети обычно сами называют фамилии тех, кому они положили картинки. Впрочем, кто кому положил картинки, легко установить по тем номерам, которые стоят на каждой из них.

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

В средних и старших 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 тем трем ученикам, которых тебе хочется поздравить с наступающим праздником. Каждому будет приятно получить побольше открыток...

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

Таким образом, в этом эксперименте, во-первых, выбор осуществляется не словом, а действием. Во-вторых, сняты утилитарные мотивы, по которым может производиться выбор товарища по парте, следовательно, выявляются наиболее непосредственные отношения. В-третьих, обеспечена строгая тайна: дети до конца опыта не знают, кто кому положил картинку или открытку, каждый испытуемый уверен, что никто не узнает о его выборе. Результаты этого эксперимента вполне сопоставимы с данными эксперимента «Выбор товарища по парте».

Для обработки и представления результатов экспериментов используется специальная таблица.

Прежде чем ее составить, следует расположить фамилии всех учеников класса по алфавиту, отдельно мальчиков и девочек, 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 (или имена с начальной буквой фамилии) располагаются на разлинованном листе бумаги по вертикали. Фамилии мальчиков можно отделить от фамилий девочек жирной или цветной линией; это облегчит подсчет выборов, которыми они обменялись в эксперименте. По горизонтали сверху листа наносятся порядковые номера учеников (номера мальчиков также отделяются от номеров девочек). Для удобства можно заштриховать клетки на пересечении одинаковых номеров.

Ниже (с. 27) помещена примерная таблица, на которой удобно проиллюстрировать ее использование. Например, 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., Гриши Л. и Пети Б. ставим в соответствующих клетках цифры, показывающие, кого из одноклассников он выбрал в первую, вторую и третью очередь. Таким образом, по горизонтали располагаются отданные выборы (здесь и далее слово «выбор» означает единицу выбора, например, ученик получил три выбора, т. е. его выбрали три человека), а по вертикали — выборы, полученные каждым учеником класса.

Далее следует переходить к выявлению взаимных выборов. Если среди тех, кто выбрал Ваню А. (1) есть ученики, выбранные им самим, это значит, что у Вани А. с этим учеником взаимный выбор. У нас, например, Ваня А. (1) выбрал Петю Б. (2), а Петя Б. (2) — Ваню А. (1). Эта взаимность на таблице может быть отмечена кружком, в который заключается соответствующее обозначение (в нашей таблице соответствующие цифры выделены шриф-

Примерная таблица результатов эксперимента
«Выбор товарища по парте»

Имена учеников	№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ваня А.	1	+	III	I		II					
Петя Б.	2	I	+								
Коля В.	3			+							
Андрей Г.	4				+						
Гриша Л.	5					+					
Белла А.	6						+				
Оля Б.	7							+			
Наташа В.	8								+		
Дина Г.	9									+	
Люда Д.	10										+
Количество полученных выборов											
Количество взаимных выборов											

том). В суммирующих нижних графах таблицы подводятся итоги экспериментов для каждого ученика — общее количество полученных им выборов и взаимных выборов.

ПОЛОЖЕНИЕ УЧЕНИКА В СИСТЕМЕ ЛИЧНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

В социальной психологии положение человека характеризуется прежде всего теми общественными функциями, которые он выполняет, его социальными ролями. Человек выполняет не одну, а несколько ролей, различных в разных системах отношений¹². Если в специально организованных системах отношений определить социальную роль человека, его положение сравнительно просто, то там, где отношения складываются стихийно, это много труднее.

В школьном классе, как уже говорилось, имеются две основные подсистемы отношений: деловых и личных.

Школьник выполняет в классе и школе множество ролей: он отличник или троечник, звеньевой, спортсмен, филателист и т. д. Все эти роли открыты для непосредственного наблюдения, и положение ученика в сфере деловых отношений может быть измерено в объективных критериях (успеваемость — оценками, спортивные успехи — определенными разрядами, положение филателиста — качеством коллекции).

Совершенно иначе оценивается положение человека в подсистеме личных отношений. Хотя такая оценка всегда неявно присутствует при характеристике нами другого человека как личности («душа общества», «любимец класса» и т. д.), но мыслится это положение очень неопределенно и угадывается интуитивно. В психологической и педагогической литературе нередко смешивается социальная роль ученика, общественное поручение, которое он выполняет, успеваемость — и положение в подсистеме личных отношений. Под местом школьника в классе, положением в коллективе чаще всего понимают его положение сильного, «среднего» или слабого ученика, общественное поручение, которое он имеет.

Между тем наблюдения над реальными отношениями убеждают, что нередко существуют противоречия между положением, которое занимает ученик в системе ответственной зависимости, и

¹² См.: И. С. Кон. Социология личности. М., 1967; Я. Л. Коломинский. Беседы о тайнах психики. М., 1976.

его местом в системе личных взаимоотношений. А. Л. Шнирман описывает, например, такую ситуацию, сложившуюся в одном шестом классе: отличник Щ. «имеет авторитет, но большого влияния на других учеников не оказывает. Еще меньшим влиянием пользуется другой отличник М., который вообще стоит несколько в стороне от класса, замкнут, не имеет друзей»¹³.

Определить положение ученика в системе личных отношений позволяют описанные выше социометрические эксперименты. Из таблицы (см. с. 27) видно, сколько выборов получил каждый ученик класса. Это число является мерилем положения ученика в системе личных отношений, или, по принятой в социометрии терминологии, измеряет его «социометрический статус».

На самом деле, отдавая в эксперименте свой выбор тому или иному однокласснику, ученик как бы заявляет: «С этим человеком я хотел бы поддерживать близкие отношения, его я предпочитаю всем остальным». Чем больше одноклассников симпатизируют ученику, испытывают потребность общаться именно с ним, тем больше выборов он получает. Это число и выражает его положение в системе личных взаимоотношений. Чем оно больше, тем лучше положение.

В социометрии разработана специальная терминология для обозначения статуса человека. Люди, которые в эксперименте получают наибольшее число выборов, условно именуется «звездами». Обычно к высшей группе относят тех, кто получает в два и более раза больше среднего возможного в данном случае количества выборов. Если ученик получает среднее и выше среднего число выборов, его относят к категории «принятых» и «предпочитаемых». Если ребенок 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

¹³ А. Л. Шнирман. Формирование отношений к коллективу и развитие самосознания старших школьников. Известия АПН РСФСР, вып. 18. М.—Л., 1948, с. 63.

они не желают общаться, появляется категория лиц, которых относят к «отвергаемым»: они получают в основном отрицательные выборы.

Напомним, что статус, как и все другие социометрические показатели, характеризует не столько актуальное, наблюдаемое общение, сколько желаемое. Поэтому нередко бывает так: ученик, который по данным эксперимента оказался в категории «изолированных», на самом деле общается с одноклассниками. И только специальное изучение покажет, во-первых, что общается он не с теми, с кем ему хотелось бы, и, во-вторых, что инициатива в общении обычно исходит от него. В более тяжелых случаях изоляция становится, так сказать, абсолютной: ученик действительно лишен возможности общаться с одноклассниками. Ясно, что и первая, и вторая ситуации не могут пройти бесследно для формирования его личности. Нередко в этих случаях подростки психологически, а иногда и реально уходят из классного коллектива, находят компании, где их потребность в общении, в достойном положении среди сверстников как-то удовлетворяется. Описания подобных историй нередки и в научных исследованиях, и в педагогической публицистике.

«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 несчастливym. 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 губительно не изменит его жизнь еще сегодня»¹⁴.

Все это ставит уже чисто педагогические проблемы, проблемы поиска путей и средств для того, чтобы изменить неблагоприятное положение ученика среди сверстников. Об этом речь пойдет ниже.

В педагогической коррекции нередко нуждается и высокий статус, который может трактоваться неверно. В частности, бывает так,

¹⁴ Н. Ивантер. Девочки и учительница. — «Литературная газета», 1976, № 49.

что положение школьника в системе взаимоотношений, социометрический статус принимается за единственный показатель положения в классном коллективе. Нередко понятие социометрической «звезды» смешивают с понятием лидера группы. В таком случае не учитывается, что «звездность» — показатель эмоциональной привлекательности человека, хорошего отношения к нему со стороны товарищей; лидерство же — реальное главенствование одного над другими, свидетельство действительного влияния того или иного члена группы на сверстников. Для завоевания положения «звезды» и положения лидера человеку нужны разные качества личности. Например, лидер должен обладать организаторскими способностями, которых «звезда» может и не иметь. Отсюда важный практический вывод: на основании одних социометрических данных, без дополнительного анализа нельзя рекомендовать школьника на ту или иную общественную работу, хотя, с другой стороны, очень желательно, чтобы «официальные» руководители ребят были признаны ими и в личностном, эмоциональном плане. Кстати сказать, нередко в коллективе «звезда» и лидер — одно и то же лицо.

В результате социометрического опыта педагог получает не только сведения о персональном положении каждого ученика в системе личных взаимоотношений, но и обобщенную картину состояния этой системы — статусную структуру группы.

Статусная структура характеризуется особым диагностическим показателем — уровнем благополучия взаимоотношений (УБВ). УБВ класса может быть высоким, если в I и II статусных категориях детей больше, чем в III и IV, иными словами, если в классе большинство учеников находится в благоприятном положении. Средний уровень фиксируется тогда, когда в I—II и III—IV группах число детей примерно одинаково. Низкий УБВ отмечается при преобладании в классе учеников с низким статусом.

Важным диагностическим показателем считается процент учеников, лишенных выборов, — «индекс изоляции».

Социометрические данные позволяют получить еще один очень существенный показатель, характеризующий «индивидуальность» класса, — коэффициент взаимности отношений.

Эмоциональное благополучие или самочувствие ученика в си-

стеме личных взаимоотношений, сложившихся в коллективе, зависит не только от того, сколько одноклассников симпатизируют ему, изъявляют желание с ним общаться, но и от того, насколько эти симпатии и стремление к общению являются взаимными. Иными словами, для ученика важно не только количество выборов, но и то, какие именно одноклассники его выбрали: те, которых он выбрал сам, или те, кого он не выбрал. Результаты изучения взаимных выборов, взаимных связей, существующих между соучениками, имеют существенное значение для педагога и для психолога. Эти данные важны для выявления и структуры взаимоотношений в коллективе и удовлетворенности ученика в общении с одноклассниками, которая обуславливает его эмоциональное самочувствие в классе.

Представим себе школьника, которому симпатизируют некоторые одноклассники, но все они ему более или менее безразличны, а те, к кому он тянется сам, его не «принимают». Это положение, конечно, неблагоприятно для ученика: его потребность в общении не удовлетворена. Возможна и такая ситуация, когда два или три одноклассника взаимно симпатизируют друг другу и больше ни в ком не нуждаются. Эти учащиеся удовлетворяют свою потребность в общении. Но возникает другой вопрос: не отрываются ли они от класса, не замыкаются ли в своем узком кругу? В том и другом случае необходимо искать такие педагогические воздействия, которые помогали бы одним детям найти взаимность своим симпатиям и удовлетворенность в общении с одноклассниками, а другим — расширить круг общения.

Для решения этих и других подобных проблем надо прежде всего установить фактическое состояние личных взаимоотношений между детьми с точки зрения их взаимности. В этом педагогу помогут описанные выше методы изучения, которые дадут соответствующую информацию.

Чтобы иметь возможность сравнивать данные о взаимных выборах по результатам экспериментов в разных классах, можно воспользоваться способом нахождения «индекса групповой сплоченности». Мы в дальнейшем будем называть эту величину коэффици-

ентом взаимности (КВ), поскольку, как будет показано ниже, не всегда она может служить показателем сплоченности.

Как вычисляется коэффициент взаимности? Для этого 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;

R_1 — число взаимных выборов.

Чтобы ответить на вопрос, может ли коэффициент взаимности характеризовать сплоченность класса, нужно прежде всего понять психологический смысл этой величины. Что может означать высокий коэффициент взаимности? Он может свидетельствовать, например, о том, 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 базе совместной деятельности, направленной на борьбу за глубокие и прочные знания, на выполнение различных общественно полезных дел. Но высокий коэффициент взаимности может свидетельствовать и о фактической разобщенности класса на отдельные пары, группы, об отсутствии в классе выработанного общественного мнения, о круговой поруке и т. д. Отсюда ясно, что за одинаковыми количественными показателями может скрываться совершенно разное качественное содержание взаимоотношений, выявленных в эксперименте.

Для нас важна не любая сплоченность, а коллективистская, основанная на общественно полезной деятельности детей. С этой точки зрения 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 к другу более высокие требо-

вания, коэффициент взаимности окажется ниже, чем в менее организованном.

В некоторых исследованиях, проведенных в нашей стране (например, А. В. Киричуком), найдена положительная зависимость между уровнем организации коллективной деятельности и коэффициентом взаимности.

Может быть выведен также коэффициент удовлетворенности в общении, который измеряется отношением числа одноклассников, выбравших данного ученика взаимно, к общему количеству выбравших.

Таким образом, социометрические методики дают возможность подойти к целому ряду личностных и групповых характеристик классного коллектива.

В последние годы созданы новые методические приемы социально-психологического изучения коллектива, которые дают возможность более полно и разносторонне исследовать взаимоотношения между школьниками. Существенный интерес для педагогического осмысления процессов коллективообразования представляют экспериментальные подходы к анализу внутригрупповой активности, разработанные под руководством А. В. Петровского. Они позволяют не только уловить эмоциональные связи, но проникнуть в содержательную сторону взаимоотношений, характерных для высоких стадий формирования коллектива.

Исходя из того, что для сплоченного коллектива характерным должно быть единство взглядов, убеждений, мнений по жизненно важным вопросам, предложена специальная методика, позволяющая измерить степень совпадения отношений испытуемых к различным сторонам действительности. Эта характеристика сплоченности коллектива — ценностно-ориентационное единство (ЦОЕ) — изучается следующим образом (исследование В. Шпапинского).

Всем ученикам класса предлагается набор, состоящий, например, из 15 карточек, на которых написано по одному качеству, характеризующему, предположим, комсорга (комсорга вообще и конкретно своего): принципиальность, настойчивость и т. д. Испытуемые должны расположить эти качества по степени важности:

на первое место поставить главное, с их точки зрения, затем — второе и т. д. Они, как принято говорить в социальной психологии, ранжируют предложенный набор. Потом по определенным статистическим правилам сопоставляются все индивидуальные наборы и устанавливается числовая величина ценностно-ориентационного единства (ЦОЕ).

Для определения круга лиц, чье мнение важно для данного ученика, Е. В. Щедриной, сотрудницей лаборатории А. В. Петровского, разработан интересный методический прием — «референтометрия».

В первой серии опыта (результаты которого представляют и самостоятельный интерес) ученики производят взаимооценки по определенному набору качеств: ум, доброта, честность, искренность и т. д. На специальных опросных листах (они могут представлять собой список класса, где по вертикали помещены фамилии учащихся, а по горизонтали сверху — качества, подлежащие оценке) испытуемые проставляют «оценки за качество». Если данное качество у одноклассника явно выражено, за него ставится 5; скорее выражено, чем не выражено, — 4; скорее не выражено, чем выражено, — 3; не выражено — 2.

Через несколько дней проводится основная серия. С учеником проводят следующую беседу: «Помнишь, вы оценивали друг друга по нескольким качествам. Тебе, наверное, хотелось бы узнать, кто как тебя оценил. Я могу ознакомить тебя с некоторыми оценками. Чье мнение о себе ты хотел бы узнать в первую очередь?» Далее выясняются еще две фамилии. Как видим, ситуация напоминает социометрическую, но критерий выбора здесь нацелен не на установление симпатий и стремления к совместной деятельности, а на выявление тех, чье мнение для испытуемого особенно важно.

Сравнение результатов опытов по обычной социометрической и «референтометрической» методике показывает, что они в основном совпадают. Как говорит Е. В. Щедрина, «если какой-либо индивид выбирается большим числом своих товарищей по группе в социометрической процедуре, то можно с высокой степенью ве-

роятности ожидать, что этот же индивид получит значительное число выборов и при использовании нашей методики»¹⁵.

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

Описанные методы социально-психологического изучения классного коллектива и система соответствующих понятий, как об этом свидетельствуют результаты исследований, имеют очень большое значение для педагогической теории и практики воспитания. Прежде всего, существенно изменяется представление о самом объекте воспитания — малой группе сверстников — и его цели — коллективе. Они предстают как сложные системные явления, в которых диалектически противоречиво взаимодействуют заданные и стихийные элементы. Применение социально-психологических понятий и методов позволяет измерить и описать такие факторы взаимодействия коллектива и личности, которые прежде могли лишь интуитивно угадываться.

Перед обеими науками в настоящее время стоят задачи установления закономерных связей между отдельными показателями, характеризующими взаимоотношения и общение внутри коллектива, с одной стороны, и между системой количественных показателей и качественными особенностями внутриколлективных взаимодействий, с другой стороны. С решением этих проблем связан переход к новому этапу освоения и применения достижений социальной психологии, который заключается в создании системы по-

¹⁵ Е. В. Щедрина. Об индивидуальном статусе при выявлении значимости круга общения в группе. — В сб.: Социально-психологические аспекты общественной активности личности и коллектива школьников и студентов. Ярославль, 1975, с. 217.

нятий и методов, пригодных для массового использования в практике воспитания.

ДЕТСКИЙ КОЛЛЕКТИВ И УЧИТЕЛЬ

О ХАРАКТЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗДЕЙСТВИЙ

Проблема управления детским коллективом в наши дни выдвигается как одна из главных в педагогической науке. «Проблема управления детским коллективом, — пишет Л. И. Новикова, — важнейшая проблема педагогической теории и практики. К ее решению можно приблизиться лишь постепенно, по мере расширения знаний о детях, о реальных детских коллективах, о закономерностях их развития и характере их влияния на детей»¹⁶.

Анализ нравственно-психологического состояния коллектива, способность предвидеть критические ситуации, принимать конкретные меры по их преодолению, умение актуализировать ранее выдвинутые перспективы, достижение которых невозможно без объединения усилий всех членов коллектива, — вот, на наш взгляд, основные условия успешности педагогических влияний, воздействий на детей.

В настоящее время предпринимаются попытки как теоретически осмыслить и логически расчленить сам процесс управления, так и найти эффективные психолого-педагогические воздействия, в которых реализуется это управление.

Учитывая уже проделанную в педагогической и психологической науках теоретическую работу, можно построить такую классификацию управляющих воздействий на межличностные отношения, в которой нашел бы свое место интересующий нас фактор — стиль отношения педагога к детскому коллективу.

Прежде всего, педагогические (управляющие) воздействия можно подразделить на две большие группы: осознаваемые (преднамеренные) и неосознаваемые (непреднамеренные).

¹⁶ Л. И. Новикова. Кардинальные проблемы коллективистического воспитания. — В сб.: Коллектив, личность ребенка, внутриколлективные отношения. М., 1970, с. 37.

Под **осознаваемыми** воздействиями понимаются такие вербальные и невербальные действия педагога, которые он строит и воспринимает именно как меры воспитательного воздействия, так или иначе, прямо или косвенно направленные на изменение системы межличностных отношений. К такого рода воздействиям относится богатый арсенал педагогических приемов и методов, которые мы будем дальше специально рассматривать.

Под **неосознаваемыми** воздействиями понимаются такие акты поведения педагога, которые он не осознает как меры воздействия на взаимоотношения учащихся. Эти воздействия также могут быть прямыми и косвенными, вербальными и невербальными.

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. Так, анализируя причины неудовлетворительного положения в коллективе одной девочки, В. Г. Хроменок отмечает: «Изоляции подростка в классном коллективе способствовали и другие учителя, работающие в классе: они очень часто подчеркивали успехи девочки в труде и учебе, в то же время не замечая, как казалось ребятам, успехов других. Написали сочинение — образцовое, конечно, у Жени, требуется делегат на слет юннатов — пошлют Женю и т. д. Поэтому она — «подлиза», «подхалимка»¹⁷.

Характерен рассказ школьника Кости Шемякина, опубликованный «Пионерской правдой». «Две недели со мной никто не разговаривал. В классе сорок человек, и все молчали две недели, будто меня не было...» В первую очередь возникает мысль: неспроста, наверное, не разговаривали. Заслужил, значит! «У нас новый учитель, — рассказывает дальше Костя. — Он в шутку спрашивает каждого: «Открытия? Изобретения?» Он велел, чтобы принесли, что у кого было: самоделки разные, приборы. Я и принес транзистор,

¹⁷ В. Г. Хроменок. Отношения в ученическом коллективе и развитие волевых качеств школьника. — Ученые записки Рязанского госпединститута, т. 59. М., 1968, с. 58.

который собрал летом. Учитель выставил в журнал пятерку. Я говорил: не надо! Теперь со мной никто не разговаривает...»

Старшеклассники уже хорошо осознают дифференцирующее, расслаивающее классный коллектив влияние педагогических оценок, особенно тех, которые воспринимаются школьниками как несправедливые. Характерно, с этой точки зрения, письмо девятиклассницы Людэ Ч. в редакцию журнала «Работница».

«Добрый день! Раньше 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. — Авторы).

Я учусь в 9-м классе. Училась в начале года на одни тройки. Спросите — почему? Да потому, что больше-то я думаю не об уроках, а пыталась решить множество вопросов, с которыми сталкиваюсь в школе и дома. В школу неинтересно стало ходить, уроки стали казаться пустыми (не все, конечно). Я уже знаю, идя в школу, что если спросят, то все равно поставят «3». Я сижу с девочкой, которая не намного лучше меня учится: если самостоятельная работа, то пишем мы почти одинаково. А вот ставят ей «4», а мне «3». Почему это так? И вот еще пример. На субботнике, 17 апреля, трудились все хорошо и одинаковую убрали территорию. А вот похвалили только тех, кто хорошо учится. И вообще у нас в классе существуют две как бы группы (здесь и далее подчеркнута нами. — Авторы). Первая — все девочки, которые учатся хорошо и имеют комсомольские поручения, а вот вторая — все, кто учится на тройки и не участвуют в жизни класса. И хвалят всегда первую группу, а не всех. Как же нам теперь быть, ведь нам учиться-то еще почти полтора года вместе. Как мы дальше будем жить? На собраниях они (опять «классическая» формула потери референтности: о своей группе говорят мы, о другой — они. — Авторы)

говорят, что помогают отстающим, но что-то, простите, не видно их помощи. Они не вытаскивают из трясины, а топят.

Так вот какой у меня... вопрос. Вопрос о классном неравенстве. И как это неравенство уничтожить?»

Итак, сама жизнь требует от педагогов и психологов (если следовать терминологии письма) теории и практики «психологической революции», которая сняла бы «классное неравенство» и помогла каждому занять более благоприятное положение в системе внутриколлективных отношений. С различными формами такого неравенства, которое нередко, не осознавая этого, культивируют сами учителя, нам неоднократно приходилось встречаться в процессе экспериментальной работы в школе. (Приведем только два характерных примера. «Если ученик начал получать у меня тройки, — заявил один учитель, — то на другие оценки ему уже рассчитывать не приходится». «Как вы могли поставить ей пятерку после двоек?» — спросил в одной школе завуч учителя.)

Такая практика оценки знаний по-своему преломляется в самочувствии ученика. Об этом писал в «Литературной газете» учитель В. Ф. Шаталов:

«Сколько раз уже приходилось видеть такое, но этот случай — в памяти на всю жизнь.

Восьмиклассница закончила ответ по алгебре и положила мелок.

— Мне нечего добавить, Алена, — стараясь скрыть волнение, негромко сказал я. — Это безупречная пятерка. Молодец. Садись на место.

Я взял ручку и выставил оценку в ведомость текущего учета знаний. В классе — ни звука. Какая-то осязаемая, напряженная тишина. Повернулся. Аленка стояла, опустив голову, неестественно полуотвернувшись от меня и от класса. Я подошел, но она быстро закрыла лицо руками. Сомнений не оставалось: девочка плачет. Но почему?

— Просто я никогда еще не получала пятерок по математике, — неловко размазывая слезы и все еще всхлипывая, с трудом произнесла она.

Наши наблюдения свидетельствуют о том, что подлинный

стиль отношения педагога к детскому коллективу нередко обнаруживает себя именно в таких педагогических воздействиях, которыми сам педагог почти не управляет и которые он не всегда осознает. Это отнюдь не означает, что учитель вообще не в состоянии осознавать и сознательно регулировать такие воздействия.

Директор одной школы рассказывал, как он проводил урок, будучи больным. Ответ лучшего ученика класса вызвал у него крайнее удивление: тот почему-то путался в ответах. После урока ученик объяснил причину неуверенности: «Вы обычно киваете головой, когда я отвечаю, улыбаетесь. Ваш невеселый вид сегодня просто меня смущает, — я думал, что говорю неверно». «В этот день, — сказал директор, — я понял, как важно учителю постоянно следить за собой, быть бодрым, подтянутым»¹⁸. Умение сдерживать свое настроение, скрывать самочувствие, владеть мимикой, жестом, интонацией — это вопросы овладения педагогической техникой, которой придавал такое большое значение А. С. Макаренко.

«Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15—20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса, — писал А. С. Макаренко. — И тогда я не боялся, что кто-то ко мне не пойдет или не почувствует того, что нужно.

А у воспитателя это мастерство необходимо на каждом шагу. И это проявляется вовсе не в парном положении, когда я — воспитатель и ты — мой ученик. Парное положение не так важно, как то, что вас окружает.

Ваше воспитательское отношение имеет значение даже в том случае, когда на вас никто не смотрит. И это не мистика.

Я сижу в кабинете один. Все коммунары на работе и в школе. Я на кого-то рассердился, мне что-то нужно сделать. Я принимаю определенное выражение лица, и это на всех отразится. За-

¹⁸ М. П. Павлова. Педагогическая система А. С. Макаренко. М., 1963, с. 137.

бежит один, посмотрит на меня, шепнет другому, даже между делом, и что-то станет на свое место.

Это не значит, что от настроения одного лица зависит настроение всех детей, но надо уметь управлять своим настроением.

Если вы будете в этом же кабинете плакать и рыдать, это тоже будет всем известно и произведет известное впечатление»¹⁹.

Воздействия педагога на межличностные взаимоотношения в детском коллективе могут быть, как уже говорилось, прямыми и косвенными. Обычно под прямыми понимаются воздействия, прямо обращенные к ученику или группе учеников, так или иначе касающиеся тех или иных сторон их взаимоотношений. Это оценки поведения и личности детей, советы педагога относительно дружбы и товарищества и т. д. Косвенными считаются воздействия через других лиц, через соответствующую организацию совместной деятельности 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. Беседы с воспитанниками об их личном поведении или успеваемости педагог должен проводить только на фоне общих дел коллектива, постепенно и естественно переходя к разговору о самих учащих.

В области управления взаимоотношениями чаще всего наиболее эффективными оказываются именно косвенные воздействия. «Сущность этого способа состоит в том, что управляющий не чинит никаких препятствий и не дает никаких указаний в отношении желаемого направления поведения, но он так изменяет окружающие условия, что каждая личность в отдельности выбирает именно ту форму деятельности, которая желательна была управляющему»²⁰.

Здесь мы хотим подчеркнуть относительность понятия «прямое воздействие» и в связи с этим уточнить представление о системе «учитель — ученик». Дело в том, что воздействие учителя

¹⁹ А. С. Макаренко. Избр. пед. произв. М., 1946, с. 206.

²⁰ Н. С. Мансуров. Управление групповым поведением. — В сб.: Материалы к XIX Международному психологическому конгрессу. М., 1969, с. 86—87.

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 явления.

Как уже указывалось, школьный класс представляет собой социально-психологическую общность, малую группу, которая на определенной стадии развития достигает уровня коллектива. Каждая группа имеет своеобразный психологический облик, который складывается из ее структурно-динамических характеристик и ценностных ориентаций (общественное мнение, идейно-политическая и нравственная направленность, нравственные эталоны и т. д.). Внутри класса имеются и более мелкие подразделения, которые могут носить официальный (звездочки, звенья) и неофициальный (группировки) характер. Таким образом, ученик даже внутри своего класса одновременно является членом нескольких социально-психологических общностей, в каждой из которых он может иметь своеобразное положение. При этом в каждом из микроколлективов, в которые входит ребенок, ценностные ориентации могут более или менее существенно отличаться.

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что воспитательные, управляющие воздействия педагога, даже если они направлены непосредственно на ребенка, должны, образно говоря, пробить несколько психологических «оболочек», каждая из которых так или иначе опосредствует эти воздействия. В результате такого опосредствования исходное воздействие подвергается различного рода изменениям. Оно может усиливаться (если, например, воздействие педагога поддержано общественным мнением группировки, класса в целом, ближайшими товарищами), ослабляться, искажаться или блокироваться. Одна из подобного рода ситуаций описана в психологии как «смысловой барьер».

Изменение управляющего педагогического воздействия происходит под влиянием не только внутриколлективных отношений, но и других факторов макро- и микросреды (влияние других учителей и психологического климата школы в целом, групп стихийно-

го общения, к которым может принадлежать ребенок в школе и вне ее, семьи и т. д.).

Таким образом, в системе «учитель — ученик» регулирующее воздействие педагога может быть направлено на детский коллектив в целом, на группу и на отдельного ребенка. Следует подчеркнуть, что даже в случае, когда педагог воздействует на коллектив в целом или на часть его, он в то же время воздействует и на отдельного ребенка. Именно в этом заключается психологическая сущность такого рода воздействий, применяемых как целенаправленный метод воспитания (принцип параллельного действия А. С. Макаренко). Вместе с тем даже при внешне непосредственном, «парном» воздействии педагога на ребенка по существу происходит воздействие через коллектив, который в данном случае представлен ценностными ориентациями, усвоенными ребенком.

Сказанное, конечно, не снимает проблемы качественного своеобразия тех и других воздействий как по форме, так и по содержанию. Далее мы учитываем то важное обстоятельство, что управляющее воздействие учителя — это всегда двусторонний процесс, в котором активны, хотя и не в одинаковой степени, обе стороны.

СТИЛЬ ОТНОШЕНИЯ УЧИТЕЛЯ К ДЕТСКОМУ КОЛЛЕКТИВУ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Взаимоотношения учителя с классным коллективом можно охарактеризовать двумя понятиями: стиль отношения, в котором закрепляется типичное для данного учителя внутреннее эмоционально-оценочное отражение детского коллектива, и стиль руководства, который выражает преобладающие способы воздействия на коллектив. Если первое понятие касается в основном внутреннего, мотивационного аспекта воздействия на учащихся, то второе характеризует непосредственное общение учителя с детьми.

Чтобы сделать более управляемым педагогическое воздействие на детский коллектив, мы поставили перед собой цель экспериментально изучить влияние стиля отношения учителя начальных

классов к учащимся на внутриколлективные отношения между школьниками, а также определить педагогические условия оптимального влияния учителя на взаимоотношения между учениками в классе.

Изучение осуществлялось прежде всего путем систематического наблюдения по определенной программе за деятельностью учителя в процессе учебной и внеклассной работы. Это позволило судить о том, как реагирует учитель на взаимоотношения между детьми, как знает эти взаимоотношения; знает ли положение ученика в системе личных взаимоотношений; знает ли взаимные связи между учениками (дружба, товарищество, неприязнь); как реагирует на конфликты учащихся; как организует отношения учеников между собой; пытается ли изменить положение ученика в системе личных взаимоотношений в классе; заботится ли о создании у учащихся бодрого настроения, хорошего самочувствия и высокой работоспособности; заботится ли о соблюдении учащимися гигиенических условий труда; обладает ли организаторскими способностями, умением работать с коллективом; умеет ли организовать на уроках ситуации, способствующие развитию товарищества и дружбы у школьников. Специально изучались личностные особенности учителей (эмоционально-волевые черты и коммуникативность), характерные черты поведения в классе, общение с учениками вне уроков, особенности речевых воздействий, взаимоотношения с родителями и т. д. В результате были разработаны параметры, по которым учителя были отнесены к определенным типам в зависимости от стиля отношения к классному коллективу.

Проведенное исследование позволило выделить три стиля отношения учителя к классному коллективу.

1. Устойчиво-положительный. Характеризуется стабильным эмоционально-положительным отношением к детям, заботой о них, помощью при затруднениях, деловой реакцией на недостатки в учебной работе и поведении, спокойным и ровным тоном в обращении с детьми. Учителя этой группы отличаются яркой педагогической направленностью, любят свою профессию и детей, испытывают потребность в неформальном общении с ними.

2. Пассивно-положительный. Характеризуется нечетко выра-

женной эмоционально-положительной установкой в отношении к детям. Сухость обращения и официальный тон являются в основном результатом педагогической установки; только требовательность и сугубо деловые отношения могут обеспечить успех в обучении и воспитании учащихся.

3. Неустойчивый. Характеризуется ситуативностью отношения при общей эмоционально-положительной установке. Учителя этой группы нередко попадают под власть своих настроений и переживаний; оценка личности ученика и манера поведения зависят от сложившейся в данный момент ситуации.

Встречаются и такие учителя, у которых отмечаются черты отрицательного стиля отношения к детскому коллективу (ситуативного и даже устойчивого).

Как показывает анализ экспериментального материала, обнаруживается определенная зависимость между стилем отношения педагога и знанием межличностных отношений школьников. Если педагоги правильно предсказали в среднем 35% выборов, то при устойчиво-положительном стиле отношения учителя к учащимся это число равно 46%, при пассивно-положительном — 37%. Ниже средних показатели учителей при остальных стилях отношения к учащимся: при неустойчивом — 30%, а у учителей с чертами отрицательного стиля отношения — 23,5%. Наиболее полное знание взаимоотношений между учащимися обнаружили педагоги с ярко выраженным устойчиво-положительным отношением к учащимся; такие учителя правильно предсказали 56—63% выборов учащихся. Следовательно, связь между стилем отношения педагога к классному коллективу и уровнем знания межличностных отношений выступает достаточно четко.

Сопоставление суждений педагогов о положении школьников в системе личных взаимоотношений с результатами экспериментов показывает, что и этот параметр взаимоотношений осознается учителями далеко не полностью (правильно оценили его в среднем 38% учителей). При этом оказалось, что, например, четыре из пяти педагогов с чертами отрицательного стиля отношения не отнесли ни одного из своих учеников к числу «изолированных». Это свидетельствует о недостаточном осознании данными учителями та-

кого опасного для школьника явления, как психологическая изоляция в коллективе.

Сравнение изученных классов по уровню благополучия взаимоотношений обнаруживает явную, хотя и неравномерно проявляющуюся тенденцию: в классах, которые ведут учителя с устойчиво-положительным стилем отношения к учащимся, величина УБВ близка к оптимальной (количество учащихся в I и II группах составляет 47,5%). В классах же, которые ведут учителя с чертами отрицательного стиля отношения к детям, количество учащихся в I и II группах в среднем ниже 40%.

Еще более четко связь стиля отношения педагога к классному коллективу с характером его статусной структуры обнаруживается при сравнении «индексов изолированности»: в классах учителей с устойчиво-положительным стилем он составляет в среднем 12,5%, а в классах учителей с чертами отрицательного стиля — 19—23,5%. Хотя общая тенденция, которая заключается в том, что стиль отношения педагога к детям отражается на статусной структуре класса, может маскироваться и нивелироваться факторами, не учитывавшимися в нашем исследовании, она отражает реальные психолого-педагогические зависимости.

Обнаружилась и положительная зависимость между стилем отношения педагога к детям и величиной коэффициента взаимности. Наибольшее количество взаимных выборов наблюдается в классах, где работают педагоги с устойчиво-положительным стилем отношения к учащимся. В этих классах выявлены самые высокие коэффициенты взаимности (в среднем 46%). Самые низкие коэффициенты взаимности наблюдаются в классах, где работают учителя с чертами отрицательного стиля отношения к детям (в среднем 37%).

Сравнение коэффициентов удовлетворенности в общении по классам еще более четко обнаруживает те зависимости, которые отмечались при анализе коэффициентов взаимности. Самый высокий коэффициент удовлетворенности в общении наблюдается в классах, где работают педагоги с устойчиво-положительным стилем отношения к детям (59%), несколько ниже — в классах, где работают учителя с пассивно-положительным стилем отношения

(50%), затем — в классах учителей с неустойчивым стилем отношения (47,5%), и самый низкий коэффициент удовлетворенности в общении — в классах, где работают учителя с чертами отрицательного стиля отношения к детям (40,5%). При этом средний показатель по всем классам — 49,5%.

Таким образом, в классах, где работают учителя с устойчиво-положительным стилем отношения к ученикам, наибольшее число детей имеет почву для хорошего эмоционального самочувствия. Следовательно, удовлетворенность учащихся общением находится в зависимости от стиля отношения учителя к учащимся, т. е. взаимоотношения детей формируются под непосредственным влиянием личности педагога.

Вместе с тем следует отметить, что в отдельных случаях коэффициент удовлетворенности, как и коэффициент взаимности, может быть не только показателем действительной сплоченности коллектива на базе совместной деятельности, направленной на решение социально ценных задач, но и следствием фактической разобщенности класса, разделенного на отдельные пары, группы, следствием круговой поруки, отсутствия в классе выработанного общественного мнения.

Возникает вопрос о педагогической оценке удовлетворенности в общении. Всегда ли хорошо, когда она высока? Ответить на этот вопрос в общей форме трудно. Прежде всего необходимо выяснить, какие именно школьники в данном классе имеют высокую удовлетворенность в общении. В классе, где воспитательная работа поставлена слабо, где нет выработанного общественного мнения и должной требовательности учащихся друг к другу, высокую удовлетворенность в общении могут иметь те ученики, у которых низкая успеваемость и плохая дисциплина. Такое «эмоциональное благополучие» играет отрицательную роль. Имея высокую удовлетворенность в общении, эти учащиеся психически защищены от тех требований, которые к ним предъявляют педагоги. Они удовлетворены своим положением среди товарищей, им «и так хорошо», и эта позиция делает их в какой-то мере нечувствительными к воспитательному воздействию.

Обращает на себя внимание и тот факт, что в классах у учи-

телей с устойчиво-положительным стилем отношения к детям все школьники имеют первый круг желаемого общения.

В этот субъективно наиболее значимый для ребенка круг входят те одноклассники, которые являются для него объектом постоянных, устойчивых выборов. Это ученики, к которым он испытывает устойчивую симпатию. Среди них есть те, кто в свою очередь симпатизирует данному школьнику.

У некоторых учеников вообще может не быть ни одного одноклассника, к которому они испытывали бы устойчивую симпатию, т. е. у такого ученика нет в классе первого круга желаемого общения.

В классах, где работают учителя с чертами отрицательного стиля отношения к детям, процент учащихся, не имеющих первого круга общения, довольно значителен. Иными словами, в этих классах немало детей, у которых нет устойчивых привязанностей к одноклассникам. Это, конечно, нежелательное с педагогической точки зрения явление, которое подтверждает уже обнаруженную ранее тенденцию: психологическая атмосфера взаимоотношений между учениками в классах, где у педагога проявляются черты отрицательного стиля отношения к коллективу, оказывается менее благоприятной, чем в других классах. Об этой же тенденции свидетельствует и то, что у учеников тех классов, где работают учителя с устойчиво-положительным стилем отношения к детям, объем первого круга желаемого общения, как правило, оказывается большим, чем у их сверстников из других классов.

Знание первого круга желаемого общения имеет важное значение и для педагога, и для психолога. Оно позволяет понять направление и характер влияния учеников друг на друга, выявить причины некоторых особенностей в поведении отдельных учеников и, если необходимо, наметить педагогические мероприятия для изменения общения учеников. В конечном счете знание первого круга общения детей может открыть пути для планомерного и целенаправленного формирования взаимоотношений между детьми в классе.

Важно заметить, что педагоги положительных стилей лучше

знают об этом важнейшем для ребенка круге общения, чем педагоги с чертами отрицательного стиля. Первые правильно предсказали свыше 50% устойчивых выборов детей, а вторые — только 35%.

Сопоставление положения учеников в системе личных взаимоотношений с их положением в системе ответственной зависимости показывает, что чем устойчивее положительное отношение педагога к учащимся, тем больше структура личных взаимоотношений в коллективе соответствует его организационной структуре.

Только при устойчиво-положительном стиле отношения учителя к ученикам:

- 1) актив занимает центральное положение и в структуре личных взаимоотношений;
- 2) между детьми-активистами существуют взаимные устойчивые связи;
- 3) дети-активисты являются объектами постоянного выбора для большинства одноклассников;
- 4) между детьми много постоянных взаимных связей.

Все это дает основание для вывода, что стиль отношения педагога к классному коллективу оказывает влияние на структурно-динамические характеристики системы личных отношений. Количественные показатели, которые обычно интерпретируются как педагогически ценные, как правило, более высоки в классах, где работают педагоги с положительным стилем отношения к детям. Вместе с тем, как уже указывалось, эти связи весьма сложны и не всегда проявляются однотипно.

В зависимости от стиля отношения к классному коллективу учитель осознанно или неосознанно выбирает конкретные приемы педагогических воздействий, а также определенным образом, под тем или иным эмоциональным «знаком» воспринимает и оценивает и личность отдельного ребенка, и коллективные проявления. Стиль отношения может быть гармонизирован по-разному: положительному внутреннему отношению может соответствовать адекватная система педагогических воздействий; такая же адекватность может наблюдаться и при стиле, содержащем отрицательные черты. Вместе с тем возможны и внутренне рассогласованные стили

отношения: потеря способности критически оценивать свои действия; «полоса отчуждения», установленная учителем, при внутренне положительной позиции и внешне положительные действия при стиле с элементами отрицательной установки.

ТАКТИКА ПЕДАГОГА ПО ОТНОШЕНИЮ К ДЕТЯМ, ЗАНИМАЮЩИМ РАЗЛИЧНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ В КЛАССЕ

Позиция ребенка в детском коллективе оказывает влияние на формирование его личности. Высокий социометрический статус и активная роль в коллективе могут стать почвой для формирования у детей положительных качеств личности. Но это не происходит автоматически. Как показывают педагогический опыт и специальные исследования, порой у детей, занимающих благоприятное положение в коллективе, возникают отрицательные черты.

Иногда в коллективе не любят активистов, отвергают их в личном плане. Это несомненно свидетельствует о каких-то педагогических просчетах. Может быть, у некоторых активистов действительно возникают отрицательные черты, за которые их заслуженно отвергают сверстники, а может быть, состояние общественного мнения в классе таково, что дети вообще отвергают хороших ребят.

В одном исследовании у 204 подростков спросили, почему они не всегда подчиняются активистам-организаторам²¹. Ответы были такие: из-за неумения организовать работу — 104 человека, из-за зазнайства — 64, грубости — 45, из-за нежелания считаться с мнением других — 24, трусости — 17, хвастовства — 15, драчливости — 11, крикливости — 11.

«Наш Ю. Н., — пишет девятиклассница Вера С., — был совершенно нормальным доброжелательным парнем. Но вот его выбрали комсоргом — и словно подменили. Не поверите, но он даже ходить стал иначе. Говорит только повелительным тоном. Я сна-

²¹ См.: Н. М. Шевченко. Влияние отношений руководства и подчинения в детском коллективе на воспитание чуткости у подростков. — В сб.: Воспитание учащихся в духе коммунистической гуманности. М., 1968, с. 278.

чала думала — он не серьезен. Спрашиваю, что это с тобой, а он: «Я прошу мне не грубить». На собрании на всех кричит. Мы, конечно, жалеем, что выбрали его своим комсоргом, но сейчас не об этом речь. Отчего такое происходит с людьми?»

Нередко причиной появления отрицательных качеств у активистов являются ошибки в воспитании. Интересно с этой точки зрения мнение завучей 42 школ, у которых спросили о причинах, способствующих формированию отрицательных качеств у подростков-организаторов. На отсутствие необходимой критики и требовательности со стороны детского коллектива указало 86% завучей, на захваливание учащихся-активистов — 60%, на поблажку со стороны педагогов — 45%, на полное или частичное освобождение от рядовой работы в коллективе — 24%. Многие завучи отметили отсутствие необходимой работы по формированию личности подростков-организаторов²².

Рассмотрим более детально причины появления отрицательных качеств на двух примерах.

«Этого мальчика, — рассказывает организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы Т. Хлебникова, — нельзя было не заметить. С цепким умом, начитанный, владеющий речью и любящий поговорить, увлекающийся, даже азартный, вежливый и добрый, самолюбивый. Словом, «выпуклый», яркий, не однозначный, а с плюсами и минусами характера». Будучи избранным звеньевым, Володя решил сделать свое звено лучшим и с буйной энергией взялся за дело.

«Сбор макулатуры. Он, звеньевой, уже кое-что разведать и ведет ребят в такое место, где разом можно опередить остальных, — в университет. И действительно, они получают кипу бумаги — 500 килограммов. Но ее еще надо доставить в школу. А машины нет. Практичный звеньевой берет телефонную трубку и звонит прямо ректору: «Есть в вашем учреждении люди, которые могут выделить личную машину, чтобы помочь пионерам?» Таковых не наш-

²² См.: Ю. В. Павлов. Опыт изучения некоторых нравственных качеств у подростков-организаторов. — В сб.: Проблемы воспитания общественно-трудовой активности школьников. Пермь, 1966.

лось. Тогда Вовка бежит на улицу и подходит к милиционеру: «Чем же я помогу? У меня тоже транспорта нет.» — «Остановите грузовик! Это вы можете!»

И вот на школьный двор въезжает машина, до краев наполненная бумагой, а сверху — звено семиклассников с гордым звеньевым во главе.

Первый успех, похвалы чрезмерно польстили Володе. Самоутверждение началось. Общественное поручение подтянуло его, баловаться на уроках расхотелось, мысли завелись другие, серьезные.

Пионервожатой, человеку в коллективе новому, трудно давался контакт с ребятами. Володю, распахнутого навстречу делу, она заметила сразу и выделила среди остальных. Ее восторги лились на его пылкую голову обильным дождем, вскармливая чрезмерное самолюбие. То по радио он выступил, то в молодежной газете напечатался, в эпизоде детского художественного фильма снялся — все это поднимало мальчишку в собственных глазах. Но дальше макулатуры его инициатива не пошла. И классная руководительница этому способствовала. Точнее — не уделила ему необходимого внимания. Считала: Володя благополучный, учится неплохо, общественно активный. Для тревоги оснований нет.

А ему хотелось быть вожаком. На ребят он покрикивал, угрожал даже. Они подчинялись. Пионервожатая, не разобравшись, какой ценой «отличается» Володино звено, публично хвалила звеньевую. И он развернулся — не убеждал, не объяснял пользу дела, не возбуждал интерес к нему, а приказывал, давил на всех своей властью. И звено вышло из подчинения...»

А вот другой случай.

«...Нас не насторожило, — пишет директор Новокраснянской средней школы А. Мильшин, — что у мальчика формируется позиция превосходства над другими, которая переросла потом в неоправданно завышенные притязания. Эти притязания, не подкрепленные упорным, систематическим трудом, большой внутренней работой по самосовершенствованию, требовательностью к себе, накладывались на наши восторженные отзывы, постоянно напоминавшие мальчику о его исключительности.

Хорошие оценки по предметам заслонили от нас то, что при внимательном рассмотрении... можно и должно было бы заметить. К примеру, его взаимоотношения с одноклассниками на наших глазах приобрели уродливый характер. Женю устраивало только положение лидера.

Удивительно ли, что постепенно завышенные притязания мальчика вступили в противоречие с действительностью: новый коллектив не признал его права на лидирующее положение. Это право еще надо было завоевать. Ах так! Вы меня не разглядели — значит, сами ничего не стоите. Так возникла психологическая изоляция подростка...»

С одной стороны, нередко педагоги выдвигают в актив детей, которые не могут быть организаторами, а с другой — вследствие ряда педагогических ошибок у детей-организаторов формируются отрицательные качества личности.

Специальные исследования, проведенные под руководством Л. И. Божович и Т. Е. Конниковой, показали, что среди пионеро-активистов больше детей с эгоистической, индивидуалистической направленностью, чем среди рядовых членов коллектива. Это результат определенных педагогических ошибок: «Во-первых, это ошибки, связанные с организацией деятельности учащихся, во-вторых, с организацией их взаимоотношений в коллективе»²³.

Таким образом, тактика по отношению к активистам и организаторам представляет собой важную педагогическую проблему.

Мы провели длительное индивидуально-педагогическое изучение 55 учеников первых и третьих классов, входящих в I группу по количеству полученных выборов. Анализ и сопоставление их характеристик позволили нам выделить у них некоторые общие черты.

Прежде всего, популярных детей отличает высокая успеваемость. Однако хорошие способности не обеспечивают ученику благоприятное положение в системе личных отношений класса сами по себе, независимо от качеств его личности.

²³ Л. И. Божович, Т. Е. Конникова. Возрастной подход в работе пионерской организации. М., 1967, с. 71.

Общие качества, присущие наиболее популярным младшеклассникам, — общительность, ровный, дружелюбный характер, умение легко сходить с товарищами, справедливость. Многие из них отличают богатство фантазии, разносторонние знания, умение интересно рассказывать, организаторские способности. Соученики так обосновывают свое желание выбрать этих одноклассников: «придумывает танцы, игры», «организатор интересных игр, выдумщик», «все знает, интересно рассказывает».

Из 55 учеников, отнесенных к I группе по числу полученных выборов, 41 девочка. Все популярные дети обладают привлекательной внешностью.

Сопоставление положения наиболее популярных учеников в структуре личных взаимоотношений с тем положением, которое они занимают в организационной структуре класса, обнаруживает принципиальную разницу между классами. Как уже говорилось, эти две структуры гармонически сочетаются в классах, где работают учителя с устойчиво-положительным отношением к учащимся. При внимательном и заботливом отношении учителя к ученикам, умении переживать вместе с ними общие радости и неудачи на первый план при выборе одноклассников в младших классах выступают объективно ценные и общественно признанные качества. Учителя с устойчиво-положительным стилем отношения к детскому коллективу практически приучают детей к общению, учат их вместе работать, играть, быть внимательными друг к другу, вместе переживать результаты деятельности. Эти совместные переживания сближают учащихся, укрепляют дружеские отношения и выдвигают на первый план при выборе одноклассника симпатию и нравственно-психологические черты личности, а также владение конкретными умениями и навыками.

Изучив фактические связи и отношения между детьми, можно определить тактику учителя по отношению к учащимся, занимающим благоприятное положение в классе.

Характерна история с ученицей первого класса Ирой. Учительница обращала внимание лишь на внешнюю сторону поведения Иры, ее успехи в учебе: «Отличная память, все помнит, все знает обо всех, Характер твердый. Если что задумает, через все

пройдет, но сделает». Учительница возлагала на Иру, как командира отряда, ответственность за порядок и дисциплину во время перемен, наделяя ее широкими полномочиями. И хотя Ира по количеству полученных выборов неизменно входила в I группу, многие дети в экспериментальных беседах охарактеризовали ее с отрицательной стороны: «Ира ко всем плохо относится. Бьет по рукам, чтобы не играли во время перемен. Она очень злая». Сама Ира так отозвалась о своих одноклассниках: «Все плохие, всегда плохо сидят на уроках, всегда получают замечания».

На вопрос: «Кто у вас в классе самый лучший?», Ира ответила:

— Люда. Вместе с ней только и учимся хорошо, а остальные дети так себе. Но сегодня Люда разговаривала на уроке.

— Кого больше всех любит учительница в вашем классе? За что?

— Если все дети неправильно держат ноги, руки, рот и глаза, то, конечно, она никого любить не будет.

— Если бы ты была учительница, вела бы ты себя и поступала бы так же, как твоя учительница?

— А я и так буду учительницей. Наша учительница мало выгоняет за дверь, а я бы выгоняла всегда, когда дети не слушали бы меня. За разговоры — за дверь.

— С кем бы ты хотела сидеть и почему?

— С Таней. Она хорошая девочка и пишет хорошо. Правда, мне не понравилось, что по контрольной работе она получила «3».

— Как к тебе относятся твои одноклассницы?

— Плохо. Я им велю сидеть тихо, а они еще больше горланят, не слушают меня.

Изучение индивидуальных особенностей девочки дало возможность правильно организовать ее деятельность и изменить линию поведения.

Параллельно ставилась задача изменить внутреннюю настроенность Иры. Опираясь на положительное отношение Иры к учительнице, мы попытались воспитать у нее дух дружбы, уважения к одноклассникам. Создавались психологические ситуации во взаимоотношениях Иры с товарищами, требовавшие накопления опыта

положительных переживаний. Ира начала радоваться успехам других ребят, всякому их продвижению вперед. Эта радость была связана с конкретными делами. Многие из них требовали предварительного обсуждения с другими детьми и волевых усилий для выполнения задуманного.

Изменению поведения и критериев оценки товарищей способствовало и то, что учительница поручала Ире писать письма родителям, дети которых достигли успехов в учении или других видах деятельности.

А самое главное — в классе был создан правильный стиль всей жизни, основанный прежде всего на уважении личности каждого ученика. Больше Ира не пыталась встать над коллективом. Пережитая радость совместного труда, удовлетворения от успеха товарища, которому она помогала, качественно изменила ее позицию и линию поведения.

Планируя систему воспитательной работы, мы не придерживались негласной традиции: формировать актив из ребят благополучных и послушных. По нашему совету серьезные общественные дела поручались ученикам не образцовым, занимающим различное положение в системе личных отношений. Мы нигде и ни в чем не делили ребят на хороших и плохих. В процессе повседневного общения между популярными и «изолированными» детьми формировались отношения равноправных участников общего дела, отношения требовательности к себе и другим, внимания и предупредительности друг к другу. Педагогический эксперимент показал, что такие отношения, осознаваемые и переживаемые как значимые для ребенка, обеспечивают действительное влияние на формирование личности ученика.

Особое внимание педагога всегда вызывают ученики, у которых отношения со сверстниками сложились неблагоприятно. В социометрических экспериментах это неблагоприятное положение четко проявляется в том, что такие дети получают минимальное количество выборов или совсем их не получают.

Относительная психологическая изоляция школьника в классном коллективе приводит к целому ряду отрицательных последствий. Дефицит в общении со сверстниками-одноклассниками создает поч-

ву для возникновения таких черт личности, как недоверие к людям, низкая общительность, стремление к одиночеству, парализует общественную активность. Изоляция нередко приводит и к возникновению уродливых форм самоутверждения — лицемерия, подхалимажа, исполнения роли классного клоуна и т. д.

Как уже говорилось, дети, для которых классный коллектив теряет свою привлекательность, начинают искать другую группу, где они добиваются более высокого положения. Часто такие поиски приводят подростка в разряд правонарушителей. По данным М. А. Алемаскина и М. Г. Грешновой²⁴, 92% трудных подростков находились в изолированном положении в ученических коллективах.

Неблагоприятные отношения с одноклассниками снижают и познавательную активность школьников. Среди «изолированных» детей имеется большое число неуспевающих.

В работах, посвященных изучению связи успеваемости, учебной и познавательной активности школьника с его положением в классе (Т. Е. Конникова, В. А. Сеницкая и др.), подчеркивается двусторонность этой зависимости: не только успеваемость влияет на положение ученика в классе, но и тот или иной статус личности может оказать положительное или отрицательное влияние на успеваемость и другие показатели учения. Особенно остро указанная зависимость выступает при анализе причин неуспеваемости. «Симпатия и уважение со стороны одноклассников составляет для индивида атмосферу, которая способствует развитию таких черт, как уверенность в себе, инициативность и др. И наоборот, у учащегося, который не пользуется расположением в коллективе класса, затруднено развитие его способностей»²⁵. Таким образом, зачастую плохая успеваемость не только и, может быть, не столько

²⁴ М. А. Алемаскин, М. Г. Грешнова. Взаимоотношения трудновоспитуемых подростков в коллективе школы.— В сб.: Социально-психологические проблемы взаимоотношений в группах учащихся и рабочей молодежи. Минск, 1970, с. 5.

²⁵ П. Лехестик. Влияние положения учеников в коллективе класса на их нравственное развитие.— «Вопросы психологии», 1970, № 5, с. 141.

причина, сколько следствие неудовлетворительного положения ученика в классном коллективе.

Убедительное подтверждение того, что непризнание личности коллективом становится тормозом в проявлении ее творческой индивидуальности, мы находим в рассказе Ю. Нагибина «Не в ту сторону». «Никогда и нигде не чувствовал я себя таким потерянным и одиноким... Я был тут как на чужбине... Слабодушный Саша Черняев, обнаружив мою изолированность, бросил меня на произвол судьбы...

И вот что любопытно: в школе я считался выдающимся художником да и вообще ходил в способных и ловких, а здесь оказался дурак дураком. Карандаши и краски меня не слушались, на плакатах буквы сползали под откос, молоток бил только по пальцам, а гвозди гнулись. Даже на зарядке мне никак не удавалось попасть в общий ритм. Я чувствовал себя изгоем, и это вязало мою душу, движения, мысли... Чувство отчужденности все нарастало во мне. Я уверился в собственном ничтожестве и прятался в него, как улитка в свой раковичный домик. Мне уже не хотелось сравниваться с другими ребятами, доказать, что и я чего-то стою».

Низкий социометрический статус школьника тем более опасен, что, по данным некоторых исследований, он имеет тенденцию к стабилизации. Без специального педагогического вмешательства ребенку трудно улучшить свое положение в коллективе даже в том случае, когда реальных оснований для социального отвержения одноклассники уже не имеют. В этом случае действует сила привычки и предубеждения.

В психолого-педагогической литературе описан ряд эффективных методов оптимизации статусной структуры детского коллектива вообще и в частности преодоления психологической изоляции детей.

Последние исследования свидетельствуют о том, что для оптимизации статусной структуры классного коллектива может быть с успехом использована учебная деятельность на уроке. Об этом, в частности, говорят работы Х. Й. Лийметса, Е. И. Киричук и исследования В. А. Сеницкой и В. В. Котова, проведенные под руководством Т. Е. Конниковой.

Х. Й. Лийметс особое значение придает организации групповой работы на уроке. В экспериментальном классе, где в течение нескольких лет велась групповая работа по многим предметам, все социометрические показатели оказались лучше, чем в контрольном. Особенно четко это сказалось на «индексе изолированности». Как указывает автор, «общение в рамках учебной работы увеличивает количество социальных контактов и формирует определенное оценочное отношение к большому числу одноклассников, нет безразличия»²⁶.

Говоря об условиях формирования гуманистических отношений между школьниками, Т. Е. Конникова в качестве решающего условия выдвигает коллективную деятельность, выполняемую ради других людей. «Это может быть деятельность любая по содержанию, но смысл ее выполнения должен воплощать заботу о людях. Возникающие у учащихся на этой основе общие переживания удовлетворения от успехов, достигнутых в интересах других людей, делают личную позицию каждого подростка и всего коллектива в целом проникнутой гуманистическими, подлинно коллективистическими стремлениями»²⁷.

В исследовании В. А. Сеницкой опытная работа была организована следующим образом. Перед классным коллективом на уроках выдвигалась общая познавательная задача, постоянно стимулировался коллективный поиск, вокруг оценки результатов совместной работы формировалось единое общественное мнение, подростки привлекались к планированию отдельных видов работ на уроках, практиковались добровольность выбора заданий и коллективное подведение итогов общей работы. В результате изменился характер урока — «возникла атмосфера общего интереса к совме-

²⁶ Х. Лийметс. Место групповой работы среди других форм обучения. — В сб.: Советская педагогика и школа. Т. V. Тарту, 1971, с. 49.

²⁷ Т. Е. Конникова. О взаимоотношениях в коллективах подростков. — В сб.: Ребенок в системе коллективных отношений, с. 30.

стной деятельности, удовольствия от общения друг с другом, атмосфера именно коллективной жизни на уроке»²⁸.

На втором этапе опытного обучения в урок были введены групповые формы работы учащихся. В результате взаимопомощи, взаимоконтроля и взаимообучения, во-первых, существенно повысился общий уровень нравственной направленности личности школьников в учебной деятельности, изменилась мотивация их поведения на уроке, во-вторых, в опытном классе практически не стало учащихся, проявляющих индивидуалистические тенденции в учебной работе. Совместный учебный труд по форме организации и по нравственной сущности стал подлинно коллективной деятельностью.

Особенно важно для нас в данном случае то, что в результате экспериментальной работы существенным образом изменились, как указывает автор, общий характер общения подростков и реальное положение каждого в коллективе. «Практически не стало «звезд» и «изолированных»: количество выборов, полученных от одноклассников каждым подростком, было примерно одинаковое (2—4). Теперь мы не имели ни одного человека, который бы совершенно не пользовался популярностью у товарищей»²⁹ (подчеркнуто нами. — Авторы).

Действенным приемом преодоления психологической изоляции ребенка является «подключение» его к детям с высоким социометрическим статусом. Сближение с популярными детьми, как правило, повышает статус ученика.

В изученных нами классах была выявлена категория детей, не получивших выборов (IV группа), — всего 98 человек. В каждом отдельном случае составлялась программа, осуществление которой вело к оптимизации отношений ребенка с товарищами. Одновременно велась работа по оптимизации стиля отношения учителя к классному коллективу.

²⁸ В. А. Сеницкая. Формирование коллективистических отношений школьников-подростков в процессе их учебной деятельности. — В сб.: Ребенок в системе коллективных отношений, с. 140.

²⁹ Там же, с. 141.

Результаты педагогического эксперимента свидетельствуют о том, что учитель в первую очередь формирует сознание и моральные чувства детей, в известной мере определяет их положение в системе личных отношений. Следовательно, чувства, направленные на ребенка, не менее важны, чем приемы воспитания, и во многом определяют характер последних.

Учитель успешно выполняет возложенные на него функции управления формированием правильных взаимоотношений в коллективе, включения каждого ребенка в систему коллективных отношений, обеспечения ему достойного места в коллективе при следующих условиях:

- 1) постановка ближайших педагогических задач в работе с каждым учеником;
- 2) создание атмосферы взаимной доброжелательности, взаимопомощи и правильно понимаемого товарищества;
- 3) введение в жизнь детей положительных факторов, расширяющих шкалу ценностей, признаваемых детьми, усиливающих уважение к общественным ценностям;
- 4) учет воспитательного воздействия семьи;
- 5) использование информации о структуре коллектива, о личностных качествах учеников, занимающих различное положение в классе;
- 6) организация совместной деятельности, усиливающей контакты детей, дающей возможность для возникновения общих переживаний, развивающей творческую активность детей;
- 7) справедливое, ровное отношение ко всем учащимся, объективная оценка поступков детей независимо от их положения; тактичная помощь детям при выполнении учебных и общественных заданий;
- 8) оценка не только учебной деятельности, но и поведения.

Анализ педагогических проблем социальной психологии, которым посвящена эта книжка, свидетельствует о том, что содруже-

ство педагогики и социальной психологии постепенно переходит, так сказать, в синтез. На наших глазах происходит плодотворный процесс возникновения новой междисциплинарной отрасли знания — педагогической социальной психологии. Вооружение миллионной армии учителей идеями и методами педагогической социальной психологии позволит внести точный расчет и строгую научную логику в ту сферу педагогической деятельности, которая до настоящего времени является областью интуиции, проб и ошибок. Можно надеяться, что это поможет достигнуть новых успехов в коммунистическом воспитании подрастающего поколения.

ЛИТЕРАТУРА

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

Березовин Н. А., Коломинский Я. Л. Учитель и детский коллектив. Минск, 1975.

Буева Л. П. Социальная среда и сознание личности. М., 1968.

Киричук А. В. Положение детей в системе общения в классном коллективе. — В сб.: Проблемы общения и воспитание. Ч. 2. Тарту, 1974.

Коломинский Я. Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск, 1969.

Коломинский Я. Л. Человек среди людей. М., 1973.

Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976.

Кузьмин Е. С. Основы социальной психологии. Л., 1967.

Куракин А. Т., Новикова Л. И. Педагогические проблемы общения в воспитательном коллективе. — В сб.: Проблемы общения и воспитание. Ч. 1. Тарту, 1974.

Петровский А. В. К построению социально-психологической теории коллектива. — «Вопросы философии», 1973, № 12.

Уманский Л. И. и др. Критерии диагностики общественной активности группы как коллектива. — В сб.: Социально-психологические вопросы общественной активности школьников и студентов. Курск, 1971.

**Яков Львович Коломинский,
Николай Александрович Березовин**

**НЕКОТОРЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Гл. отраслевой редактор Р. Д. Станков-
ская

Редактор Е. И. Соколова

Мл. редактор И. А. Иринархова

Худож. редактор Т. И. Доброволь-
нова

Художник И. А. Огурцов

Техн. редактор А. М. Красавина

Корректор В. Е. Калинина

А 04814. Индекс заказа 72210. Сдано в набор
30.VI 1977 г. Подписано к печати 7.IX 1977 г.
Формат бумаги 70×108¹/₃₂. Бумага типографская
№ 3. Бум. л. 1,0. Печ. л. 2,0. Усл. печ. л. 2,80.
Уч.-изд. л. 3,41. Тираж 200 000 экз. Издательство
«Знание», 101835, Москва, Центр, проезд Серова,
д. 4. Заказ 1214. Типография Всесоюзного обще-
ства «Знание», Москва, Центр, Новая пл., д. 3/4.
Цена 11 коп.