

**Яков Львович Коломинский**

# **Социальная психология взаимоотношений в малых группах**



Сердце человека все соткано из его человеческих отношений к другим людям; то, чего он стоит, целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям человек стремится, какие отношения к людям, к другому человеку он способен устанавливать. Поэтому отношения к другим людям составляют ядро подлинно жизненной психологии.

С. Л. Рубинштейн

### **От автора**

Создание научных основ формирования личности с необходимостью предполагает разработку психологической теории, органической составной частью которой является проблема взаимодействия личности и среды, личности и общества. В наши дни на этой проблеме сосредоточен интерес многих отраслей науки; собственно говоря, она находится в фокусе всех областей человекознания.

В социальной, детской и педагогической психологии обозначенная проблема конкретизируется в ряде специфических исследовательских аспектов, таких как вопросы развития личности человека на основных этапах онтогенеза в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками, с одной стороны, а также структурно-динамические и деятельностно-ценностные закономерности функционирования общностей, внутри которых осуществляется это взаимодействие, – с другой.

В данном учебном пособии представлены итоги ряда исследований, выполненных автором и его сотрудниками. Для уяснения многих вопросов привлекаются также работы других авторов, которые проведены аналогичными методами с близких позиций.

Основное содержание наших исследований касается изучения контактных общностей сверстников (малых групп), которые рассматриваются как целостные системы со своей внутренней динамикой, структурой и своеобразным на каждом возрастном уровне характером взаимоотношений. Из сложного комплекса отношений, связывающих членов данных групп, специальному анализу подвергаются избирательные эмоциональные (личные) взаимоотношения, которые складываются в группах дошкольников, младших, средних и старших классах школы и студенческих группах. В некоторых случаях для сравнения привлекаются результаты соответствующих исследований в производственных бригадах и группах студентов технических училищ. Нас интересовали также собственно личностные аспекты взаимоотношений, их детерминация, а также осознание и переживание членами группы своих взаимоотношений: социально-психологическая рефлексия и перцепция.

В наши задачи входило освоение и модификация известных, а также разработка новых методов изучения взаимоотношений в малых группах и обсуждение методологических проблем их использования, введение ряда новых описательных и объяснительных понятий.

Все проблемы рассматриваются в возрастном аспекте с точки зрения гипотезы о существовании общих и возрастных закономерностей функционирования малых групп, взаимодействия личности и ее микросреды.

## **Введение**

Каждая книга имеет свою судьбу – судьбу, отличную от ее создателя. Одни мирно покоятся на полках частных или публичных библиотек, другие – дают начало новым публикациям, зачитываются до состояния ветхости, превращаются в библиографическую редкость, надевают «новые одежды» и отправляются в заграничные путешествия в переводах на иностранные языки, становятся учебниками и учебными пособиями. К счастью, книге, к изучению которой вы приступили, выпала вторая судьба.

Движение книги от автора к определенному кругу читателей – очень непростой процесс. Он во многом определяется шутливой, но вполне справедливой оценкой динамики восприятия всякой новой идеи: сначала – «этого не может быть»; затем – «в этом что-то есть»; и, наконец, – «кто же этого не знает». Оригинальное научное произведение становится учебником, учебным пособием, видимо, на второй стадии. Что касается данной книги, то, де-факто, она давно уже широко используется и студентами и преподавателями как учебное пособие. Очень приятно, что теперь эта ее функция, если можно так выразиться, юридически оформлена.

Описывать жизнь книг можно до бесконечности... Хочу подчеркнуть главное – книга имеет право на самостоятельность, целостность и неприкосновенность... Даже автор не

властен над своим творением, которое обрело собственную жизнь. Это совершенно бесспорно, когда речь идет о художественном произведении. А вот по отношению к научной книге право на самоидентичность порой весьма решительно нарушается. Это случается, когда сам автор более или менее радикально пересматривает свои научные позиции под влиянием новых фактов. Видимо, в этом случае следует просто писать новую книгу. Если же произведение выдержало, как говорится, испытание временем, если основные его идеи оказались жизнеспособными и плодотворными, если автор ее не изменил своих научных убеждений, он не должен, не вправе нарушать структуру и целостность своего творения...

Как догадался читатель, все эти рассуждения – мысли автора вслух, вернее, на бумаге, – вызваны новым изданием книги, которую он только что открыл. В свое время она была, как говорится, тепло встречена, получила хорошую прессу и была переведена на несколько иностранных языков.

Эта работа имела для меня особое значение по ряду причин. В ней не только были подведены итоги исследований, выполненных на протяжении 15 лет, но и намечались сюжеты и методы новых работ в области, которая обозначена как возрастная и педагогическая социальная психология (социальная психология развития). Немаловажно и то, что именно эта книга стала основой моей докторской диссертации. Кстати сказать, это событие – предстоящая защита – явилось формальным поводом для появления драгоценного письма Лидии

Ильиничны Божович, в котором она, человек бесконечно искренний и очень взыскательный, дает оценку содержания этой книги. Текст отзыва я приведу чуть позже.

Лидия Ильинична Божович – замечательный психолог, создатель непревзойденной книги «Личность и ее формирование в детском возрасте», воспитатель целой плеяды прекрасных психологов, вошла в мою жизнь в 1960 г., когда я, будучи наивным, свежее испеченным аспирантом, приехал в Москву, в Институт психологии АПН СССР в поисках научного руководителя. То, что она согласилась на эту роль, было знаменательным событием в моей жизни. Когда-нибудь я подробно расскажу о своих встречах с Лидией Ильиничной, а пока – только один эпизод, с которым связана моя научная судьба.

В дни моего первого приезда Лидия Ильинична была больна, но успела прочитать статью в сборнике «Первые успехи» (об опыте работы школ-интернатов) (Мн., Народная асвета, 1960), где я, воспитатель первого класса школы-интерната № 17 г. Минска, рассказывал об опыте индивидуальной работы с учениками. Сейчас я ее впервые за прошедшие годы перечитал. Она мало напоминает научные статьи. Это скорее живые зарисовки с натуры, моментальные снимки характеров детей и отношений с ними воспитателей. Что-то, видимо, Лидии Ильиничне в ней понравилось... И вот я в маленькой квартирке на Преображенке, куда потом с радостью и волнением приходил все годы аспирантуры и после ее окончания. Когда зашла речь о теме кандидатской диссертации, Лидия Ильинична спросила: «Скажите, Яков Львович (потом она неизменно называла меня Яшей), вы смелый человек?» Я пробормотал что-то полуутвердительное, а

она продолжала: «Вот в Москве недавно был американский психолог Джейкоб Морено. Он создал любопытный метод изучения взаимоотношений людей в группе – социометрию. Хотите попробовать? У нас еще никто ее не использовал... Можно, конечно, и схлопотать по части идеологической, но зато интересно!»

На дворе стояла «хрущевская оттепель», всем хотелось сбросить удушающие оковы авторитаризма. Думается, что бурное развитие социальной психологии в шестидесятых годах прошлого века – это такое же знамение времени, как и новая поэзия. Лидия Ильинична с ее острым чувством свободы и справедливости была, конечно, шестидесятником. А мы – вслед за ней. «Глоток свободы» оказался, увы, недолгим – оттепель сменилась застоєм.

Так я стал социометристом со всеми вытекающими последствиями. Недоброжелатели даже называли меня «советским Морено». Это был, разумеется, не комплимент, а политическое обвинение. И, говорят, в недрах соответствующих инстанций уже готовилось соответствующее постановление по поводу «протаскивания буржуазных концепций и методик»... Да вот, видимо, не успели; а потом, слава богу, эти инстанции исчезли или, точнее, перестроились. Собственно говоря, дело даже не в инстанциях. Среди психологов и педагогов всегда было достаточно тех, кто спешил выделиться сверхбдительностью... Помню, на всесоюзной конференции, посвященной дошкольникам, одна пожилая дама-«ветеран» бурно возмущалась по поводу работ моих последователей: «Вы только послушайте, о чем они говорят: какие-то «звезды», «изолированные»... У нас все равны – кто посмел изолировать советского дошкольника?!»

Не лучше обстояло дело и с оценкой анализа взаимоотношений в школьных классах. Меня обвиняли в том, что я придумал какую-то «неформальную структуру», каких-то «лидеров». В классе есть старосты, председатели совета отряда, комсорги – каких еще неформальных лидеров вы ищете?

Хочу привести три документа. Один из них претендует на «методологическую глубину» и, как мы увидим, представляет собой прямой донос и призыв к немедленной административной расправе – к счастью, для более радикальных мер времена прошли.

Документ первый (это довольно длинная выписка из книги В. И. Журавлева «Взаимосвязь педагогической науки и практики». – М.: Педагогика, 1984, с. 30—32):

Знакомство с опубликованными материалами по проблеме внедрения данных психологической науки в практику коммунистического воспитания дает основание полагать, что к психологическим открытиям, ценным для практики, авторы относят теорию малых групп, психологию межличностных отношений, стратометрическую концепцию групповой активности, которые раскрывают динамику «коллективообразования» (Я. Л. Коломенский).

Ошибку в написании моей фамилии я бы, разумеется, легко простил автору. Хуже то, что он пишет дальше:



В тематике опубликованных работ две доминирующие тенденции. Одна из них – широкое проникновение в практику воспитания методов социальной психологии. Инструмент ученого-психолога передается в руки педагога-практика.

Дальше эти «вредоносные» методы, от влияния которых автор пытается уберечь педагога-практика, подробно перечисляются. На первом месте, конечно... Впрочем, продолжим цитирование:

Методы социометрии, референтометрии, коллективного самоанализа, визуализации и межличностных отношений (здесь автор что-то напутал, но дело, как говорится, не в этом. – Я. К.), контент-анализа, моделирования, шкалы открытости контактов в группе, независимых характеристик, экспресс-диагностики взаимоотношений, социально-психологические тренажеры и т. д. используются педагогами вузов, военных учебных заведений, ПТУ, детских садов.

Автор в ужасе от всего этого. Он опасается прежде всего за идеологическую невинность педагогов, которая явно под угрозой:

...в этой тенденции кроется серьезная опасность методологической дезориентации советского учителя, так как значительная часть методов социальной психологии заимствована из буржуазной микросоциологии, психологии. А как известно, методы исследования возникают не изолированно от методологии, они определяются ею (как и методы критики, добавим мы в скобках. – Я. К.)... Примером опасности дезориентации может служить некритическое рассмотрение социометрии, возникшей на почве, чуждой природе социализма. Ее задача – определять внутриколлективные группы, отвергаемых (простим автору научное невежество. Не о науке идет речь. Здесь дела посерьезнее. – Я. К.). Именно на такой основе доказывается невозможность подлинного коллективизма. Социометрия в ее некритическом использовании и служит исследованию не образования и сплочения коллектива, а анализу расслоения, разрушения коллектива. Результатом методологической дезориентации ученых и практиков в этом случае является поворот от изучения и использования закономерностей сплочения, консолидации, идейного психологического единства к непомерной гипертрофии фактов и способов расщепления коллектива, поисками лидеров и отвергаемых.

Однако самое главное дальше. Автор свое дело сделал; но для окончательных «выводов» его сил недостает, и он привычно взывает к «инстанциям»: «Требуют тщательной партийной оценки представления о коллективе, где усматриваются “неформальные группы”, “лидеры”, “межличностная несовместимость” и т. п.».

Иными словами: «Тише, ораторы! Ваше слово, товарищ маузер». Чем же так напугала социометрия скалозубов и фельдфебелей от идеологии? В этом есть нечто мистическое и непостижимое.

На самом деле, какая опасность усматривается в том, что у человека спрашивают, с кем бы он хотел играть, отдыхать, работать? Иными словами, личность имеет право свободно выбрать партнера по совместной деятельности. Скорее всего, авторитарное мышление,

сформированное в условиях казарменного, гулаговского псевдоколлективизма – «шаг влево, шаг вправо – побег», – органически не переносит именно свободы выбора. Ведь выбор, по выражению Б. Ф. Поршнева, главная функция личности. А личность в системе такого мышления – вредная буржуазная абстракция, та самая единица, которая «вздор» и «ноль», голос которой «тоньше писка». Авторитарная педагогика и разрабатывала технологию формирования человека-винтика, у которого «вместо сердца – пламенный мотор».

Сегодня социометрические методы, основанные на гуманистическом признании права свободной личности на свободный выбор, получили всеобщее признание теоретиков и практиков.

Документ второй (характеристика социометрического направления, сформулированная известными социальными психологами из МГУ Р. Л. Кричевским и Е. М. Дубовской в монографии «Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты». – М.: Изд-во МГУ, 1991):

Как и в зарубежной групповой психологии, немалое число отечественных исследователей малых групп может быть отнесено к так называемому социометрическому направлению. Основанием для подобного отнесения является использование специалистами в конкретной эмпирической работе в качестве основных методических средств тех или иных вариантов социометрического теста. В советской социальной психологии большой вклад в развитие этого направления внес Я. Л. Коломинский, не только много сделавший в плане конструирования различных социометрических процедур, но, что весьма существенно, включивший эмпирический метод в содержательный теоретический контекст (с. 71).

Здесь следует ссылка как раз на книгу, которую читатель держит сейчас в руках. И далее:

Заметим, что последнее не имеет аналогов в западной социальной психологии, где применение социометрии как метода изучения межличностных отношений, по мнению самих зарубежных авторов (перечисляются солидные американские монографии. – Я. К.), давно уже «отвязано» от какой-либо серьезной теории (с. 31).

Наконец, документ третий (заметки Л. И. Божович, которые я цитирую по автографу из своего архива):

Перед нами работа, которую прежде всего характеризует добротность. Автор действительно является создателем нового направления в современной социальной психологии, которая связана с изучением личных взаимоотношений в группе и коллективе.

Работа поражает обилием научных результатов. Одно перечисление того нового, что содержит диссертация, красноречиво показывает плодотворность проведенной работы:

– выявление и анализ феномена «уровень благополучия взаимоотношений»;

- выявление зависимости между социометрическим статусом и качествами личности;
- открытие феномена «сверхзвездности», характерного для дошкольного возраста и связанного с присущим этому возрасту контрастным «черно-белым» восприятием сверстников;
- установление соотношения между уровнем взаимности и уровнем благополучия взаимоотношений;
- обоснование гипотезы о субъективной информативности как мотива общения (феномен Шахрезады);
- характеристика возрастных изменений коэффициента взаимности;
- характеристика стабильности взаимоотношений, которая повышается с возрастом;
- установление соотношения между устойчивостью взаимоотношений и их взаимностью; выявление динамики изменений круга желаемого общения с возрастом;
- выявление обратной зависимости между истинным положением субъекта и его уровнем притязаний (парадокс осознания);
- выдвижение понятия социально-психологической наблюдательности, его анализ и разработка методов диагностики.

Все это реальные научные достижения, которые обогащают как социальную, так и детскую, и возрастную психологию.

Хочется подчеркнуть отчетливую гуманистическую направленность работы Якова Львовича.

Да, деятельность, ее содержание является ведущим фактором формирования личности, группы, коллектива. Но деятельность осуществляет не абстрактный «обобщенный» человек, а реальные индивиды со своими индивидуально-психологическими особенностями. Эти индивиды в процессе выполнения деятельности вступают в определенные отношения, в том числе – личные взаимоотношения.

Можно сказать, что именно анализ личных взаимоотношений позволяет рассмотреть группу как живой организм.

Особенности личных взаимоотношений, особенности симпатий и антипатий и прежде всего характер личных предпочтений – весьма информативный показатель уровня сформированности группы, коллектива. Поэтому так значимо раскрытие этой сложной области человеческого бытия.

Яков Львович один из наиболее цитируемых авторов, а это важный показатель научного престижа проведенного исследования.

Хочу отметить заслуги Якова Львовича в деле популяризации психологических знаний в нашей стране. Его книги «Человек среди людей» (2 издания ГДР, Чехия, Словакия, Франция), «Психология общения» (Испания), «Некоторые педагогические проблемы социальной психологии», «Беседы о тайнах психики» (ГДР, Болгария), «Человек: психология» (медаль ВДНХ) широко известны в нашей стране и за рубежом. Мне думается, что умение изложить научные идеи языком, понятным для миллиона читателей, – существенный критерий четкости, продуманности, истинности самой научной идеи.

Идеи и исследования, изложенные в этой книге, получили дальнейшее развитие в моих статьях и книгах «Психология детского коллектива» (Мн.: Народная асвета, 1984), «Социальная психология школьного класса» (Мн.: Адукацыя і выхаванне, 1997), «Социальная педагогическая психология» (соавтор А. А. Реан, СПб., 1999) и др., а также в диссертационных исследованиях моих учеников и сотрудников. В них разработаны новые концептуальные положения и экспериментальные подходы, которые позволили получить дополнительные данные о структурно-динамических, содержательных и рефлексивно-перцептивных характеристиках межличностного взаимодействия в группах детского сада, школьных классах, студенческих группах и производственных коллективах (А. А. Амельков, В. В. Авраменко, А. М. Счастливая, Т. Н. Ковалева, О. Я. Коломинская, И. С. Попова, Л. А. Пергаменщик, С. С. Харин, Л. И. Шуйская, Б. П. Жизневский, Е. А. Коновальчик, И. В. Сильченко, А. В. Даниленко, Л. В. Финькевич и др.).

В последние годы мы уделяли особое внимание изучению педагогического взаимодействия как одного из существенных условий развития личности в дошкольных группах и школьных классах. Здесь получила подтверждение и дальнейшее развитие наша концепция межличностного взаимодействия, предполагающая концептуальное и экспериментальное различие понятий отношения как внутреннего состояния личности, содержанием которого является эмоциональное и когнитивное отражение, вызванное другим человеком («психологическое эхо»), и общения как внешнего межличностного поведения, в процессе которого проявляются и развиваются межличностные отношения. Эти идеи нашли свою экспериментальную и теоретическую разработку в многочисленных работах наших сотрудников и учеников (Н. А. Березовин, Е. А. Панько, Е. Л. Гутковская, Н. Г. Оловникова, Л. А. Амельков, Е. А. Орлова, С. С. Харин и др.).

Как явствует из названия, в этой книге обсуждается психология межличностных отношений. Еще до специального теоретического и методологического анализа, которому будет посвящен специальный раздел, хочется высказать несколько предварительных замечаний, связанных с используемыми в ней основными понятиями.

Одна из специфических трудностей не только преподавания психологии, но и психологического исследования заключается в том, что основные описательные и объяснительные категории этой науки функционируют в житейской психологической культуре, в обыденном сознании в виде донаучных понятий. Вследствие этого психологический тезаурус заполнен в основном словами, используемыми в повседневном межличностном общении. Это вполне естественно, поскольку они отражают, выражают, описывают и пытаются объяснить живую реальность бытия человека в его природных и социальных обстоятельствах. В некотором смысле психология напоминает физику. И в

психологии, и в физике, – ничего нельзя придумать, изобрести. Можно только открыть, подметить, вычленишь, описать и попытаться объяснить то, что реально, действительно существует в природе и психике человека.

Если физики (весь цикл точных наук, разумеется) изучают объективную реальность, данную нам в ощущениях, то для психолога предмет исследования может быть интерпретирован как субъективная реальность, данная нам в переживаниях. Кстати сказать, и физические термины существуют как бы в двойном измерении: в виде научных и житейских понятий – тяжесть, скорость, сила, энергия, притяжение, пространство, время и т. д. и т. п. Мы здесь не будем обсуждать вопрос о том, насколько для физика-теоретика важен житейский смысл этих понятий. Это особая весьма интересная проблема, связанная с методологией естественно-научного знания. Но то, что для научной психологии такое сопоставление научных и житейских понятий не только поучительно и плодотворно, но и необходимо, представляется нам несомненным.

Высокомерное третирование житейских психологических понятий, в которых воплотилась живая реальность человеческой психики, ведет порой к потере теоретизирующим (и, особенно, чрезмерно математизирующим) психологом истинно жизненного контекста изучаемых явлений, без которого фактически ускользает или искажается их сущность. С другой стороны, опасно, когда психолог оказывается в плену житейских понятий и использует в научном смысле термины, которые в силу их общеупотребительности и традиционного использования приобретают иллюзорную общепонятность. В этом случае порой стоит подвергнуть сомнению то, что на первый взгляд «само собой разумеется».

Н. Ф. Добрынин, тонкий психолог и прекрасный человек, любил рассказывать о том, что известный швейцарский ученый Э. Клапаред начинал свои лекции о внимании словами: «Я знаю, что такое внимание, и вы знаете, что такое внимание, но чем дольше я буду говорить, тем меньше и я и вы будем понимать, что же такое внимание». Так создавалась, как теперь говорят, «проблемная ситуация» поиска нового и непривычного в обыденном и привычном, ситуация осознаваемого непонимания.

Примерно такая же задача применительно к понятиям «отношения человека к человеку», «взаимоотношения», – стоит и перед нами.

Прежде всего, нам показалось интересным и поучительным рассмотреть, «какими словами» в современном литературном языке описывается, рассказывается о том, «что происходит между людьми». В качестве своеобразного «экспериментального материала» мы взяли книгу В. Каверина «Письменный стол. Воспоминания и размышления» (М., 1985). Этот выбор обусловлен не только нашей устойчивой (начало – детский восторг при чтении «Двух капитанов») и постоянной симпатией к этому прекрасному писателю, но и некоторыми существенными объективными обстоятельствами.

В. Каверин – писатель-ученый. Мы имеем в виду, может быть, не столько наличие у него ученой степени по филологии, не столько то, что многие его художественные произведения рассказывают о науке и людях науки (достаточно напомнить об

«Исполнении желаний» и «Открытой книге»), сколько то, что многие его повести и рассказы построены как исследования, основанные на современных концепциях психологической науки. Яркий пример тому – образное воплощение психодраматических ситуаций в повести «Школьный спектакль». Толчком для выбора именно этой книги послужило, может быть, и то, что ее первый раздел «Случайные и неслучайные встречи» открывается заголовком «Типы отношений», а где-то в середине мы находим и «Личность и характер».

Итак, как же описывается в современном живом литературном языке, который наиболее адекватно отражает содержание обыденного сознания, то, что происходит между людьми? Впрочем, ключевое слово уже сказано – отношения между ними:

Задумывались ли вы когда-нибудь о «типах отношений»? Иные возникают через 15—20 лет после того, как уже прожита жизнь, в которую вместились суровая судьба, мгновенно отменившая будущее и устроившая его совсем не так, как думалось, мечталось... Эти отношения, как ни странно, самые прочные, самые искренние, не требующие жертв и готовые на жертву.

Бывают совсем другие связи (курсив мой. – Я. К.), возникающие случайно, мгновенно вспыхивающие и гаснущие, когда исчезают обстоятельства, которые были для них опорой, основой (с. 13).

Уже в этом коротком отрывке сконцентрированы существенные проблемы для психолога, изучающего межличностные отношения. Начать можно было бы с того, что использовано два термина: «отношения» и «связи». Далее дается описание динамических (длительность, прочность, характер возникновения) и содержательных (ценностно-качественных) признаков взаимоотношений между людьми.

Характеристики динамических и качественных различий в отношениях прослеживаются на протяжении всей книги. Нередко ситуативные взаимоотношения сопоставляются с более глубокими и устойчивыми.

Начальный момент возникновения отношения человека к человеку, который чрезвычайно важен для содержательного анализа этого внутреннего состояния личности, описывается и В. Кавериным, и авторами цитируемых в его книге писем как эмоциональная вспышка, которую на первых порах трудно объяснить. «Симпатии так же, как антипатии, вспыхивают вдруг...» (с. 15).

Эмоциональное постижение другого человека (забегая вперед, скажем, что оно представляется нам ведущим компонентом отношения личности к другому человеку), описываются как «психологические токи», объединяющие (психологическая совместимость) или разъединяющие (несовместимость) людей.

Из письма М. Зощенко к М. Шагинян об отношениях с Д. Д. Шостаковичем:

Я очень люблю Дм. Дм. Он вам правильно сказал, что я хорошо к нему отношусь. Я знаю его давно, лет, вероятно, 15—16. Но дружбы у нас не получилось. Впрочем, я не

искал этой дружбы, потому что видел, что этого не могло быть. Всякий раз, когда мы оставались вдвоем, нам было нелегко. Наши «токи» не соединялись. Они производили взрыв. Мы оба чрезвычайно нервничали (внутренне, конечно). И хотя мы встречались часто, но нам ни разу не удалось по-настоящему и тепло поговорить.

Мне было с ним так же трудно, как с Улановой. Мое солнце не светило для них. Не приближение, а «отталкивание» происходило. И это было удивительно и для меня и для них (с. 12).

Отметим, что М. Зощенко корректно заключает «токи» в кавычки. В отличие от некоторых современных приверженцев экстрасенсорных изысканий, которые, порой, прямо, без кавычек, объясняют все тайны отношений между людьми совпадением или несовпадением их «биополей».

Впоследствии понятие «психологических токов» не раз встречается на страницах книги В. Каверина: «Может быть, между нами как раз возникли те психологические токи, о которых М. Зощенко писал М. Шагинян» (с. 13). В другом месте автор фактически дает качественное объяснение образа, раскрывает подлинное психологическое содержание. Мгновенно вспыхивающие симпатии и антипатии, «психологические токи» далеко не всегда определяют дальнейшую динамику и другие качества отношений. Для нас здесь важно констатировать тот факт, что эмоциональный компонент не исчерпывает содержания отношений человека к человеку.

Вот анализ взаимоотношений автора с М. Зощенко. С одной стороны, «...“токов”, о которых он писал М. Шагинян, между нами не было. Этому мешало несходство характеров и вкусов» (с. 16) (выделенное курсивом содержит, как нам кажется, попытку объяснения самого факта возникновения или отсутствия психологических токов).

С другой стороны, «среди множества сопровождавших мою жизнь связей, были и совсем другие, потребовавшие гораздо больше мужества, отношения. Я давно хочу рассказать о своей дружбе с М. Зощенко. Впрочем, это были, пожалуй, даже не дружеские, а братские отношения...» (курсив мой. – Я. К.). И дальше отмечается «близость, связывающая нас...» (с. 16).

В других разделах книги, рассказывая о возникновении и дальнейшем «бытии» отношений к людям, автор отмечает сочетание эмоциональных и, как мы бы сказали, познавательных, когнитивных компонентов.

Нередко динамическая сторона отношений передается через близкие понятия «связь», «ниточка», «нить». Об отношениях с Ниной Дорлиак:

Сначала наша компания разделилась: молодые соединились с молодыми, старики со стариками. [1 - Это, так сказать, структурирование по принципу возрастной избирательности может дать повод для специального обсуждения проблемы «отношенческой» «розы ветров», которая существует в коммуникативной сфере личности: здесь всегда есть отношения по возрастной горизонтали (со сверстниками) и вертикали –

вверх и вниз (людьми более молодыми и людьми старшими по возрасту). Каждое из этих «направлений» вносит свой вклад, имеет свои функции и удовлетворяет свой аспект потребности в другом человеке.] Но если вспомнить о «типах отношений», очень скоро обнаружился тот определенный тип, который можно назвать «любовью и интересом друг к другу» (с. 125).

Не знаю, как передать это чувство, но тогда я понял, что мы друзья и останемся друзьями на всю жизнь (с. 126).

...Ниточка дружеской связи, едва различимая среди больших событий, казалось, навсегда оборвалась (с. 127).

...Я чувствовал, что наши отношения не кончились после нашего разъезда и долго не кончатся или, по меньшей мере, будут вспоминаться всю жизнь (с. 127).

Здесь хочется обратить внимание на тонкое и психологически точное различие: «живые», актуальные отношения и воспоминания об отношениях описываются как самостоятельные состояния.

Но что «вычитается» из отношений, когда они переходят в воспоминания? И при каких условиях это происходит? Может быть, в случае, когда отсутствует «деятельность по их реализации», то поведение, которое мы склонны трактовать как «общение» в собственном смысле слова? У В. Каверина и в письмах его замечательных корреспондентов, людей, оставивших значительный след в нашей культуре, в качестве такой «деятельности» выступает «разговор», после которого и в результате которого завязываются «нити» и возникают «связи». С другой стороны, отсутствие таких «разговоров» характеризуют дистантность и несбалансированность отношений. [2 - Напомним из письма М. Зощенко: «...нам ни разу не удалось по-настоящему и тепло поговорить».]

Так, этапом развития отношений, о которых речь шла выше, был именно разговор во время одной из встреч: «...вспоминая впоследствии об этой встрече, я думал о том, что в тонкой нити наших многолетних отношений в этот день был завязан прочный узелок» (с. 129).

«Разговор» у Каверина (а именно так чаще всего случается и «в жизни», собственно, стремление понять, вспомнить и напомнить «жизненное» (житейское) «терминологическое поле» для обозначения того, «что происходит между людьми», и побудило нас предпринять этот своеобразные контент-анализ) – это и этап, и итог на пути развития межличностных отношений.

Хорошая иллюстрация – история отношений В. Каверина и А. Т. Твардовского. [3 - Этот пересказ, разумеется, весьма схематичен и подчинен нашей специфической задаче. За скобками остается весь жизненный и историко-литературный контекст и подтекст отношений двух писателей. Все это есть в книге В. Каверина. Мы же предлагаем лишь анализ описания динамической стороны межличностных отношений, их этапов и истории развития.] Первая встреча (весна 1941 года). «Он не пробудил во мне ничего, кроме



холодного интереса» (с. 113), «... между ним и собеседником сразу же устанавливалось подчас незначительное, а подчас беспредельное расстояние» (здесь же). «Прошли два года... Мы встретились на улице Горького... Не помню, о чем мы говорили, но ясно помню, что разговор был свободный, без прежней ялтинской отдаленности. Но и близости не было, тем более, что едва познакомившись, мы не виделись два – и каких! – года» (с. 115). Шестидесятые годы. «По-прежнему мы встречались редко, и поводы были теперь деловые, связанные с журналом. Но встречались и без повода, случайно, и не могу сказать, что между нами завязались отношения близости или, по меньшей мере, деятельного интереса друг к другу» (с. 121). Конец шестидесятых. «Именно в это время между нами образовались совсем свободные и естественные отношения» (с. 123).

И вот разговор-итог. «Месяца за два до болезни Твардовского мы случайно встретились у В. Я. Лакшина и дружески обнялись. Теперь в откровенном и доверительном разговоре звучало чувство товарищества, верности, ничего от скованности» (с. 123).

Итак, когда речь идет о том, «что происходит между людьми», – чаще всего используется термин «отношения»: «... трактат о загадочных поворотах отношений в мире любви; трагических, кончающихся разлукой, приносящей робкое, еле угадывающееся облегчение» (с. 134); «Я пишу о бытовой стороне военных лет, об отношениях матери и сына, об отношениях отца и дочери. Одним словом, психологическая проза лежит в основе этого замысла»; [4 - А что лежит в основе психологической прозы? Изображение внутреннего мира личности и (а может быть, лучше через) анализ межличностных отношений?] «Десятки писателей, слушавших речь Горького, были связаны с ним, прямо или отраженно, и не только передо мной нарисовался в этот день смысловой контур этих отношений» (с. 213).

В то же время в книге автор, как и все мы в повседневной жизни, использует слово «отношение» еще по крайней мере в двух основных смыслах: 1) для характеристики направленности личности, жизненной позиции; 2) для общего сопоставления явлений.

Приведем соответствующие иллюстрации. 1. «Отношение их к этому делу было бесконечно разнообразно» (с. 193); «Мое отношение к роману “Альтист Данилов”» (с. 200); «И он выбрал это отношение легкости, почти беспечности, смотрения сквозь пальцы». 2. «... в некоторых, отношениях результаты меня разочаровали» (с. 180); «Я, можно сказать, в этом отношении совершенно счастливый человек: учился у пяти академиков» (с. 191); «... Тобою руководит внутреннее убеждение, что новая вещь будет шагом вперед по отношению к старой» (с. 175).

Всего слово «отношения» использовано в книге 29 раз.

В 20 случаях (69 %) оно означает то, что «происходит между людьми». Добавим сюда 6 случаев использования, слов «связь», «ниточка». В 6 случаях «отношение» характеризует жизненную позицию человека, а еще в 3 – общее сопоставление явлений.

Примечательно, что такое распространенное в современной научной литературе слово, как «общение», встречается на страницах книги только один раз.

Как уже отмечалось, мы в этой книге под взаимоотношениями будем понимать личностно значимое эмоциональное, образное и интеллектуальное (когнитивное) отражение людьми друг друга, которое представляет собой их внутреннее состояние и допускает взаимность. Общение же – это поведение личности, в процессе которого проявляются, формируются и развиваются ее межличностные отношения. Таким образом, мое отношение к другому человеку есть своеобразное психологическое эхо, вызванное восприятием другого человека, его поведением и общением со мной. Точно так же его отношение ко мне является отражением в его психике моих эмоционально-эстетических, нравственно-поведенческих, интеллектуальных и иных характеристик.

Отсюда следует, что взаимоотношения – это специфический вид отношения человека к человеку, в котором предполагается возможность непосредственного или опосредованного, одновременного или отсроченного ответного личностного отношения.

Приведенный нами материал дает основание и для обсуждения второго важного для нашей книги понятия: что понимается «в жизни», когда говорят о «развитии отношений»? Чаще всего речь идет об истории возникновения (момент знакомства), становления, кульминации, а порой и заката, прекращения отношений. Собственно говоря, это изображение диалектики индивидуальных, диадических межличностных отношений составляет чуть ли не основной предмет художественной прозы и единственный предмет лирической поэзии. В нашей книге судьбы индивидуальных диадических отношений будут давать о себе знать чаще всего лишь в усредненных суммированных показателях, которые являются результатом специфических исследовательских процедур. Однако мы, опять-таки, хотим подчеркнуть, что за этими количественными показателями в снятом виде стоит психологическая реальность «живых» отношений человека к человеку на различных этапах онтогенеза.

Предметом изучения психологии развития межличностных отношений являются, разумеется, его более общие аспекты: это возникновение самого феномена межличностных отношений и общения на определенном этапе индивидуальной истории человека: развитие содержательных и динамических компонентов этих явлений; развитие средств реализации межличностных отношений; развитие осознания и переживания человеком своих взаимоотношений с окружающими; возникновение и развитие социально-психологических систем, в рамках которых реализуются межличностные отношения, и т. д.

Разумеется, эта книга не претендует на сколько-нибудь последовательное или полное изложение всех проблем развития межличностных отношений. Скорее это рассказ об исследовании некоторых его существенных аспектов, осуществленном нами и нашим коллективом за последние годы.

В заключение можно констатировать, что упомянутые исследования, которые были посвящены теоретическому и экспериментальному изучению социально-психологических закономерностей социализации, позволили сделать некоторые общие выводы:

1. Развитие личности в процессе значимых и ведущих деятельностей осуществляется на фоне и под влиянием коммуникативной метадеятельности – межличностного взаимодействия – внутри контактных групп и коллективов, которые репрезентируют для ребенка социальные отношения «большого мира».

2. Возрастная смена ведущих деятельностей, определяющая вместе с коммуникативной деятельностью основные личностные новообразования, происходит внутри сменяющихся и взаимно дополняющих друг друга малых групп (коллективов), которые являются универсальной системой непосредственного межличностного взаимодействия. Контактные группы (коллективы), внутри которых и вместе с которыми личность «движется» по оси онтогенеза, это не просто «социальный фон» ее развития, а непосредственный участник межличностного взаимодействия, интегральный субъект, обладающий качественной определенностью и собственной динамикой саморазвития.

3. На каждом новом возрастном этапе человек оказывается в новой социальной среде, имеющей сложную структуру, которая развивается от моно- к полигрупповой. Перемещения личности по вертикали жизненного пути, связанные с изменением групповых средовых ситуаций, порождают, с одной стороны, качественно-определенную ролевую структуру личности, а с другой – проблему формирования у нее социально-психологической готовности к новым видам общения и деятельности.

4. Полигрупповая принадлежность личности порождает проблемы иерархической структуры субъективных значимостей тех групп и коллективов, членом которых она является. Так возникает феномен референтности группы для личности, который во многом обуславливает психологические механизмы их взаимодействия и взаимовлияния.

5. Личность усваивает требования социальной среды под воздействием ролевых ожиданий, ассимилирует их в форме ролевых представлений и переживаний и предъявляет окружающим в форме ролевого поведения. Таким образом, Я всегда предстает перед «другими» как носитель определенной социальной роли или системы ролей. Точно так же и этот «другой» воспринимается в своей ролевой определенности. Следовательно, межличностное взаимодействие всегда опосредовано межролевыми отношениями. Но социальная роль – это не только «личность для другого», но и во многом «личность для себя». С этой точки зрения, самосознание личности в своих возрастных, половых, характерологических, профессиональных, статусно-позиционных, межличностных и т. п. ипостасях представляет собой более или менее систематизированную и иерархизированную систему социальных ролей, неповторимое сочетание объективного содержания и субъективного отражения которых создает социальную индивидуальность личности. Усвоенная социальная роль имеет сложную структуру, которая включает внутрииндивидуальные и внешние, поведенческие компоненты.

6. Динамика групповой структуры личностной среды детерминирует динамическую полиролевою структуру личности. В ситуации моногрупповой социальной среды (семья) возникает первичная полиролевая структура личности. Уже в раннем детстве ребенок усваивает систему таких ролей, как «дочь матери», «маменькина дочка»,

«дочь отца», «бабушкина внучка», «дедушкина внучка» и т. д. с соответствующей дифференциацией ролевых ожиданий, представлений и поведения. Так начинается мультипликация микросредовых ситуаций, порождающая полигрупповую принадлежность, полиролевою структуру, которая, в свою очередь, порождает проблемы межролевых и внутриролевых конфликтов.

Весьма существенным общим результатом упомянутых исследований является создание социальной, педагогической психологии развития, которая призвана сыграть важную роль в реформировании системы воспитания и обучения подрастающих поколений в духе гуманизации и демократизации межличностного взаимодействия.

## **Часть I**

### **Методологические и методические проблемы изучения группы сверстников**

#### **Глава 1**

##### **Проблема общения**

##### **Общение, отношения и взаимоотношения в группе сверстников**

Принципиальной теоретической основой междисциплинарных исследований проблем развития и формирования личности являются положения о социальной сущности человека. Личность кристаллизует в своей психологической структуре общественные отношения, выступая одновременно их объектом и субъектом.

Включенность личности в общественные отношения обуславливает тезис, имеющий решающее значение для собственно психологического и социально-психологического анализа процесса развития и формирования личности, – тезис о первостепенной роли в нем социального общения.

Особенно следует подчеркнуть то важное обстоятельство, что речь идет не только о неперсонифицированных абстрактных общественных связях и взаимодействиях, сколько о прямом, непосредственном личном общении между людьми. Еще К. Маркс и Ф. Энгельс отмечали, что «развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении, и что различные поколения индивидов, вступающие в отношения друг с другом, связаны между собой, что физическое существование позднейших поколений определяется их предшественниками, что эти позднейшие поколения наследуют накопленные предшествовавшими поколениями производительные силы и формы общения, что определяют их собственные взаимоотношения (курсив мой. – Я. К.)» (252, 440). [5 - Первое число обозначает номер книги в библиографии, второе – страницу.]

Предваряя последующий анализ, отметим, что здесь для характеристики социальных связей между людьми используются три основных понятия – общение (прямое и косвенное), отношения и собственные взаимоотношения, которые выстраиваются в последовательный историко-генетический ряд. Социальные отношения, как правильно

подчеркивал Б. Д. Парыгин (298), рассматриваются здесь в качестве продукта общения. В дальнейшем мы более обстоятельно проанализируем эту проблему в связи с исследованием генезиса межличностных отношений в группе.

В связи с огромной определяющей ролью общения в развитии личности и всех уровней функционирования общества, в последние годы наша наука проявляла повышенные интерес к его изучению с точки зрения психологии.

Рассматривая состояние и перспективы развития психологии, Б. Ф. Ломов отмечал, что «реальный образ жизни человека, определяющий его психический склад, не исчерпывается предметно-практической деятельностью. Она составляет лишь одну сторону образа жизни, поведения человека в широком смысле. Другой стороной является общение как специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми. Именно в процессе общения осуществляется прежде всего обмен идеями, интересами, «передача» черт характера, формируются установки личности, ее позиции» (236, 18).

Относя проблему общения к числу «стержневых, охватывающих определенные аспекты всей проблематики общей психологии: от психических процессов до личности», Б. Ф. Ломов особо подчеркивал значение исследований общения для анализа коллективной деятельности людей, «поскольку общение составляет как бы внутренний механизм жизни коллектива (или социальной группы)» (236, 18). Выдвижение проблемы общения в число наиболее актуальных для ряда психологических дисциплин обусловлено прежде всего его исключительной ролью в формировании и деятельности личности. «Человек, – пишет А. В. Петровский, – становится личностью в процессе общения при вхождении в общество, с которым он взаимодействует в каждый момент своего существования. Все, что в совокупности представляет собой устойчивые и изменчивые особенности личности, возникает благодаря общению и предназначено для общения» (307, 149).

Общение интенсивно изучалось в детской и педагогической психологии (Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина, Т. А. Репина и др.), социальной (Л. П. Буева, И. С. Кон, Е. С. Кузьмин, Б. Д. Парыгин и др.), инженерной, юридической и спортивной психологии, в психолингвистике (А. А. Леонтьев) и т. д. Многочисленные исследования проводились и в контексте педагогики (Т. Е. Конникова, Х. Й. Лийметс, А. В. Киричук, Л. И. Новикова, Т. Н. Мальковская и др.). Либо полностью, либо в значительной мере проблеме общения были посвящены многие научные конференции и симпозиумы.

Значительное увеличение числа экспериментально-психологических и педагогических исследований, посвященных данной проблеме, требует теоретического осмысления, уточнения и дифференциации таких понятий, как «отношения», «взаимоотношения» и «общение», которые в настоящее время то используются как синонимы, то различным, нередко произвольным образом, соподчиняются. Это ведет не только к терминологической путанице, но и к нечеткому, неадекватному истолкованию результатов экспериментальных исследований. Предлагаемое уточнение понятий будет способствовать дальнейшему развитию концептуального аппарата нашей науки, и откроет возможность методологически точно определить направление конкретных исследований с точки зрения их предмета и экспериментальных процедур.

## Отношения

Категория «отношения» принадлежит, по выражению В. И. Чернова, к тем «самым простым и самым общим абстракциям мира», которые трудноопределимы, но настолько всем понятны, что сами используются в определениях философских категорий (389, 44). По-видимому, мнимая интуитивная ясность того, что имеется в виду, когда применяется данное понятие, и является причиной разночтений и разногласий, которые легко обнаруживаются при специальном анализе.

Чаще всего «отношение» определяется через «связь», которая сама в этом случае остается без определения. В качестве примера приведем определение, содержащееся в одном из новейших словарей: «отношение (relation) – форма связи между объектами (наличие или отсутствие признаков, свойств и т. п.)» (25, 94).

Однако, А. И. Уемов в логико-философском исследовании «Вещи, свойства и отношения» возражает против понимания отношений как взаимосвязей между вещами. С его точки зрения, это принципиально правильно, но неточно:

При наличии взаимосвязи между вещами изменение одной вещи вызывает изменение другой. Взаимоотношение же не означает, что изменение одной вещи определяет какое-то изменение другой. При изменении одной вещи ее отношение к другой меняется, но эта другая вещь остается неизменной, если нет какой-либо другой причины, вызывающей изменение. Поэтому категорию связи и отношения нельзя отождествлять друг с другом (375, 50—51).

Приведенные рассуждения заслуживают внимания с нескольких точек зрения. Во-первых, здесь продуктивно используется понятие «взаимоотношения» в смысле признания существования одновременного отношения вещей (объектов) друг к другу. Во-вторых, как нам кажется, автор правильно отграничивает понятия «связи» и «отношения». В-третьих, как это станет ясным из дальнейшего анализа, такое разграничение дает возможность непосредственно соотнести философское понимание отношения с его психологическим пониманием, а понятие «взаимосвязи» – с психологическим понятием «общение».

Подчеркивая важное значение понятия «связь» для развития методологии системного подхода, И. В. Блауберг, В. Н. Садовский и Э. Т. Юдин признают, что дать строгое определение этой категории, пока не представляется возможным. Они предлагают эмпирическую классификацию связей, которая представляет интерес в контексте нашего исследования. Так, в качестве первого вида связей специально выделяются связи взаимодействия. Особый вид таких связей составляют, по мнению авторов, «связи между отдельными людьми, а также между человеческими коллективами или социальными системами; специфика этих связей состоит в том, что они опосредуются целями, которые преследует каждая из сторон взаимодействия» (28; 36, 189—190).

Связи взаимодействия – связи между отдельными людьми, а также между человеческими коллективами или социальными системами; специфика этих связей

состоит в том, что они опосредуются целями, которые преследует каждая из сторон взаимодействия.

И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Т. Юдин

Мы полагаем, что в системах межличностного общения имеют место и остальные виды связей, составляющие предложенную авторами схему, – связи порождения, преобразования, строения, функционирования, развития и управления.

В психологии категория «отношения» используется весьма широко и в нескольких смыслах. Прежде всего, через отношения к окружающему миру выявляется сама сущность психического, выявляется родовая сущность человека, что прекрасно показал С. Л. Рубинштейн:

Ни один предмет, взятый сам по себе, не может обнаружить свою родовую сущность. Общее проявляется в единичном через отношение единичного к единичному, когда одно единичное выступает в качестве эквивалента другого. Категория рода осуществляется через категорию отношения в ее связи с категорией вещи.

Это есть общелогическая категориальная основа того, как родовое свойство человека раскрывается через отношение одного человека к другому (337, 333).

В данном случае речь идет об объективном аспекте отношения человека к человеку. В этом же самом общем и широком плане автор раскрывает и проблему взаимоотношений, под которыми понимается не столько прямое отношение человека к другому, сколько общение через предметную деятельность, через всю совокупность «действования» в окружающем мире. «Почти всякое человеческое действие, – говорит С. Л. Рубинштейн, – есть не только техническая операция по отношению к вещи, но и поступок по отношению к другому человеку, выражающий отношение к нему. Поэтому другой человек со своими действиями входит в “онтологию” человеческого бытия. Через отношение к вещам, к человеческим предметам осуществляются взаимоотношения между людьми» (337, 336).

Объективное неперсонифицированное отношение к другим людям отражается и проявляется в субъективном личностном аспекте поведения по отношению к другому: «Анализ человеческого поведения предполагает раскрытие подтекста поведения, того, что человек «имел в виду» своим поступком. Всегда существуют те или иные отношения, которые этот поступок реализуют» (337, 336). Далее «удвоение» отношения к человеку формулируется более четко: «...другой человек, будучи дан как объект, вызывает к себе отношение как к субъекту, а я для него – объект, которого он, в свою очередь, принимает как субъекта» (337, 377).

Отношения в психологии – это и философская категория, в которой выявляется родовая сущность психики, отношение сознания к материи, и категория, в которой выявляется родовая сущность человека – отношение человека к человеку.

Таким образом, отношения в психологии – это и философская категория, в которой выявляется родовая сущность психики, отношение сознания к материи, и категория, в которой выявляется родовая сущность человека – отношение человека к человеку.

В отношении человека к человеку следует различать его объективные и субъективные аспекты, аспекты осознания и переживания личностью тех объективных отношений, в которых она находится с другими.

Объективные отношения, в которые люди вынуждены вступать в процессе своей жизнедеятельности, и субъективное отражение данных отношений составляют два основных слоя, два генетически связанных вида межчеловеческих отношений. В дальнейшем каждый из них может почти бесконечно дифференцироваться. Однако, это будет происходить внутри основного, фундаментального деления.

В научной литературе субъективные отношения чаще всего обозначаются термином «личные отношения». Именно в таком смысле употребляли данное понятие К. Маркс и Ф. Энгельс. Это хорошо показал Б. Д. Парыгин: «...развивая далее мысль о том, что социальные отношения людей являются продуктом их действительных отношений друг к другу, К. Маркс и Ф. Энгельс подчеркивали, что речь идет в данном случае именно о межличностных, индивидуальных, а не абстрактных отношениях людей друг к другу» (298, 190—191).

Рассматривая «действительное общение» «действительных людей», К. Маркс и Ф. Энгельс указывали: «Но так как они вступали в общение между собой не как чистые Я, а как индивиды, находящиеся на определенной ступени развития своих производительных сил и потребностей, и так как это общение, в свою очередь, определяло производство и потребности, то именно личное, индивидуальное отношение индивидов друг к

другу, их взаимное отношение в качестве индивидов создало (курсив мой. – Я. К.) – и повседневно воссоздает – существующие отношения» (252, 439—440). Для нас было важно выделить «личное, индивидуальное отношение друг к другу», «взаимное отношение в качестве индивидов» как особую социально-психологическую реальность, которая и является предметом наших теоретических и экспериментальных исследований.

### **Взаимоотношения**

Из всей совокупности отношений человека к окружающему мы выделили отношения человека к другим людям, одним из видов которых являются личные отношения. Для обозначения отношений между людьми нередко используется понятие «взаимоотношения». В то же время, немногочисленные попытки как-то определить это понятие, сразу наталкиваются на трудности.

Предлагая определение понятия «взаимоотношения», следует подчеркнуть в соответствии с семантикой термина, что речь идет об обязательном взаимном отношении человека к человеку. При этом условия взаимоотношения приобретают свойства обратимости и симметричности. На самом деле не все отношения человека к другим



людям могут рассматриваться как взаимоотношения. Так, человек может как-то относиться к историческим личностям, к Наполеону или Шекспиру. У него может быть и определенное отношение к современным политическим деятелям или писателям. При этом человек не может рассчитывать на какое-то отношение к нему упомянутых лиц, на их взаимное отношение.

Взаимоотношения обязательно являются прямыми межличностными отношениями. Они могут быть непосредственными – «лицом к лицу» или опосредованными средствами коммуникаций (телефон, телеграф, радио, телевидение). Они могут быть одновременными или отсроченными (как, например, при переписке). Но во взаимоотношениях всегда должна сохраняться действительная возможность взаимности. Отсюда, кстати сказать, невозможны взаимоотношения с неодушевленными предметами, даже такими совершенными, как компьютеры.

Следовательно, взаимоотношения – это специфический вид отношения человека к человеку, в котором имеется возможность непосредственного (или опосредованного техническими средствами) одновременного или отсроченного ответного личностного отношения.

Взаимоотношения – это специфический вид отношения человека к человеку, в котором имеется возможность непосредственного (или опосредованного техническими средствами) одновременного или отсроченного ответного личностного отношения.

Следует иметь в виду, что взаимоотношения не обязательно предполагают симметричную и актуальную взаимность.

Я могу испытывать к другому человеку и безответное отношение; мое отношение к нему может не совпадать с его отношением ко мне по «знаку». Однако при этом сохраняется реальная возможность какого-то личностного отношения о стороны другого.

По своей модальности взаимоотношения нередко совпадают с отношениями. Они могут быть объективными, субординационными (начальник – подчиненный), функциональными и т. д. и, вместе с тем, личными, индивидуальными и эмоциональными.

Проведенный анализ дает возможность более точно определить предмет наших исследований: они касаются изучения личных взаимоотношений в группе сверстников.

### **Взаимоотношения и общение**

Необходимо рассмотреть также понятие «общение» и его соотношение с категориями «отношение» и «взаимоотношение».

Понятие «общение» используется в научной литературе в широком и узком значении. Наибольшие трудности встречаются при разграничении широкого понятия «общение» с отношениями. В этом случае нередко то «общение» включается в «отношение», то «отношение» входит в «общение». В словаре современного русского литературного языка «общение» определяется как «связь» и «взаимное отношение» (352, 523).

Наиболее обстоятельно понятие «общение» исследуется в трудах Б. Д. Парыгина, В. М. Соковнина и А. А. Леонтьева (298; 360; 229). Б. Д. Парыгин рассматривал общение «как сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга. И как процесс их сопереживания и взаимного понимания друг друга» (298, 178).

Общение – сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс их сопереживания и взаимного понимания друг друга.

Б. Д. Парыгин

Соглашаясь с тем, что общение есть процесс, мы полагаем, что статус процесса неправомерно приписывать и отношениям людей друг к другу. Да, отношения могут проявляться в каких-то процессах. Да, всякий процесс взаимодействия предполагает наличие отношений между взаимодействующими объектами. Но само отношение никак не является процессом. Вообще говоря, едва ли возможно рядопологать отношение и другие составные компоненты общения. В каждой из них с необходимостью предполагается отношение. Без отношения невозможно ни взаимодействие, ни взаимовлияние, ни сопереживание, ни взаимное понимание. Можно согласиться с тем, что общение обязательно предполагает взаимоотношения между общающимися, но эти понятия отнюдь не совпадают друг с другом.

Широкое толкование понятия общения предлагает и В. М. Соковнин. При этом, с одной стороны, автор рассматривает общение как компонент отношений «отношения общения», а с другой – общение отождествляется с отношением. Так, при характеристике общения как взаимовлияния, отмечается, что «взаимодействие является одним из основных компонентов человеческих отношений, в том числе отношений общения» (360, 37). В другом месте автор говорит о том, что «общение можно рассматривать как личностное отношение. Независимо от того, протекает коммуникативный акт по поводу сугубо личного предмета общения или в качестве такового выступает интересубъективный предмет (когда индивид представляет в общении какую-либо общность), он совершается как личностное отношение и проявляется в форме субъективных влияний, выражения симпатий (антипатий), чувств, претензий и т. п.» (360, 54—55).

Однако уже в процитированном нами положении В. М. Соковнин вынужден указать на то, что коммуникативный акт включает в себя отношение и проявляется в определенных формах. Думается, что правильнее было бы соотнести эти понятия несколько иначе: общение и есть процесс проявления личностного отношения. Именно такое более точное понимание соотношения этих понятий содержится в других работах того же автора: «Индивиды вступают в общение там, где они вступают в какое-либо отношение. Отношение и общение неразрывны. Общение выступает как реальное бытие того отношения, в которое вступили индивиды. Именно через общение их общественное отношение выступает как общественное и человеческое, то есть сознательное.

Следовательно, общение – внешняя сторона человеческих отношений, их являющаяся сторона» (курсив мой. – Я. К.) (358, 10). И дальше: «Личные взаимоотношения индивидов... становятся реальными прежде всего в речевом общении. Именно поэтому под общением зачастую понимают личные (обычно дружеского характера) отношения. Поскольку именно общение делает реальностью отношения людей, можно заключить, что общение есть являющаяся сторона человеческих отношений» (359, 91).

Общение – внешняя сторона человеческих отношений, их являющаяся сторона.

В. М. Соковнин

Не имея возможности сколько-нибудь подробно анализировать концепцию А. А. Леонтьева, подчеркнем лишь некоторые ее положения, представляющие для нас особый интерес. Прежде всего в контексте нашей работы важно проведенное исследователем разграничение понятий общественного отношения и его «личностного» психологического коррелята, возникающего «в реальном процессе общения как производное от его психологической организации, а именно “взаимоотношение”» (229, 25). «Общение есть актуализация отношений» (229, 31).

В работах социологов нам представляется интересной концепция польского ученого Яна Щепаньского, который вводит понятие «социальной связи», реализующейся через контакты трех видов – «пространственный», «психический», «социальный», – и «взаимодействия».

Первым условием возникновения социальной связи является пространственный контакт: «Всякие отношения между людьми должны начинаться с каких-либо соприкосновений в пространстве, со взаимного наблюдения и с установления факта обладания одним из индивидов какими-то чертами и особенностями, которые могут заинтересовать другого» (405, 79—80). Если эта возможность переходит в действительность, возникает психический контакт, который может быть взаимным и невзаимным.

Психический контакт, с точки зрения автора, не создает еще никакой связи. Здесь следует отметить специфический характер трактовки собственно «связи». Вообще же подобное состояние может, на наш взгляд, истолковываться как взаимоотношения между заинтересованными друг другом личностями.

Следующий этап развития контактов – социальный контакт. «Это определенная система, в которую входят по меньшей мере два лица, какая-нибудь ценность, которая становится основой контакта, какие-то взаимодействия, касающиеся этой ценности» (405, 82). При этом контакты могут быть личностными и вещественными.

На основе социальных контактов развиваются взаимодействия, под которыми понимается «систематическое, постоянное осуществление действий, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны партнера, это воздействие и на самого партнера, причем вызванная реакция вызывает в свою очередь реакцию воздействующего» (405, 84).

Взаимодействия – систематическое, постоянное осуществление действий, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны партнера, это воздействие и на самого партнера, причем вызванная реакция вызывает в свою очередь реакцию воздействующего.

Я. Щепаньский

Создается впечатление, что взаимодействия представляют собой процесс общения между партнерами. Таким образом, контакты выступают здесь как внутренняя основа деятельности общения.

Различение взаимоотношений как внутренних состояний индивида и общения, как процесса их проявления и реализации – давняя традиция отечественной психологии, основы которой заложил В. Н. Мясищев. «Взаимоотношение, – указывал он, – является внутренней личностной основой взаимодействия, а последнее – реализацией или следствием и выражением первого» (271, 15). Здесь автор не пользуется понятием «общение», используя категорию «взаимодействие». Но в своих последних работах В. Н. Мясищев прямо ставил вопрос о взаимосвязях общения и отношений: «В общении выражаются отношения человека с их различной активностью, избирательностью, положительным или отрицательным характером. Общение обусловлено жизненной необходимостью, но характер его, активность, размеры определяются отношением» (272, 114).

Отметим параметры, которые выделяются для изучения указанных процессов: активность, избирательность, положительный или отрицательный характер, а также размеры.

Более или менее четкое различение отношений и общения прослеживается почти во всех предпринимавшихся в последние годы попытках дать определение общения. Например, весьма четким нам представляется определение, предлагаемое Л. П. Бугеовой: «...общение есть непосредственно наблюдаемая реальность и конкретизация всех общественных отношений, их персонификация, личностная форма» (49, 21).

Определяя сущность общения, его чаще всего квалифицируют как взаимодействия, которые представляют собой специфическую деятельность. Пожалуй, первыми заострили внимание на деятельностной стороне общения и раскрыли его существенные черты исследователи из группы Д. Б. Эльконина. Определяя общение как особую деятельность подростков, Т. В. Драгунова пишет: «Предметом этой деятельности является другой человек – товарищ – сверстник – как человек... Эта деятельность является совершенно особой практикой действия ребенка в личных отношениях – отношениях с близким товарищем – сверстником» (88, 317). Раскрывая содержание и цели деятельности общения, автор отмечает, что поступки, взаимно интересные занятия и разговоры «являются лишь основой и средством общения с товарищем. Главное – это складывающиеся в процессе общения личные взаимоотношения. Именно они являются главным содержанием общения» (88, 316—317).

Другие авторы, развивая тезис об общении как деятельности, подчеркивают ее информационное содержание. Отсюда совершенно справедливо в качестве важнейшего вида общения выделяется речевое общение. «Словесное общение, – пишет К. К. Платонов, – наиболее значимый фактор антропогенеза и формирования личности в ее онтогенезе» (313, 148).

В качестве сторон или аспектов информационной коммуникации, которая осуществляется в процессе общения, выделяются когнитивный и эмоциональный, деловой и личностный компоненты.

Таким образом, в современных исследованиях «общение» чаще всего рассматривается как внешний феномен взаимоотношений, как процесс их реализации и способ проявления. Вместе с тем нередко предпринимались попытки неправомерного расширения данного понятия, когда оно фактически подменяет понятие «отношения». В частности, термин «общение» использовался при анализе взаимодействия человека с машиной (18, 34). Некоторые исследователи рассматривают в качестве общения искусство (232, 226), чтение, спорт (81) и пр.

Общение – это информационное и предметное взаимодействие, в процессе которого реализуются, проявляются и формируются межличностные взаимоотношения.

Конечно, человек может испытывать какое-то отношение к неодушевленным предметам, но поскольку оно не может стать взаимным, об общении не может быть и речи. Как правильно подчеркивает К. К. Платонов, «взаимодействие между машиной и человеком не может рассматриваться как общение, поскольку оно требует взаимного психического отражения» (313, 334). В проведенном анализе нам важно было не столько представить полный обзор различных точек зрения на проблему, сколько подчеркнуть различие понятий «взаимоотношение» и «общение». Мы приняли следующее «рабочее» определение: общение – это информационное и предметное взаимодействие, в процессе которого реализуются, проявляются и формируются межличностные взаимоотношения. [6 - Исходя из наших сегодняшних подходов, в этом определении вместо термина «взаимодействие» следовало бы использовать понятие «поведение», а вместо «общение» – «взаимодействие». См. Введение.]

Таким образом, взаимоотношения, с одной стороны, реализуются и проявляются в процессе общения, представляя собой его мотивационно-потребностную основу, с другой – они видоизменяются, развиваются, формируются в зависимости от особенностей общения. В живом акте межличностного общения слиты воедино операциональный, процессуальный, «являющийся» и внутренний, мотивационный, «отношенческий» компоненты. В наблюдаемом акте общения мы имеем дело и с актуализацией существующих отношений (которые в значительной степени сформировались в предыдущем опыте общения), и с предпосылкой для их развития в сторону укрепления или ослабления, и с причиной возможного изменения самой модальности отношений, их знака.

Проведенное понятийное разграничение общения и взаимоотношений имеет принципиальное методологическое значение. Оно позволяет различить, разграничить адрес конкретных исследований, которые могут касаться собственно взаимоотношений, не затрагивая процесс общения, или могут быть направлены на изучение самого процесса общения как наблюдаемых актов поведения. Ясно, что, в зависимости от предмета исследования, необходимо использовать особые методические подходы.

Сразу отметим, что наши исследования направлены прежде всего на изучение личных взаимоотношений, а не на процесс общения между сверстниками, что, как будет показано далее, и определило выбор основных исследовательских средств. Проведенное разграничение имеет и существенное психолого-педагогическое значение в плане поисков путей управления внутриколлективными отношениями и межличностным общением. По-видимому, можно говорить о двух принципиально осуществимых способах управления: изменении и регулировании отношений через изменение общения и регулировании общения через изменение отношений. Ясно, что каждый из этих путей требует для своего осуществления специфических педагогических воздействий.

### **Вопросы и задания**

1. Какие понятия используются для описания «того, что происходит между людьми»?
2. Докажите собственными примерами тезис: все, что есть в личности, «возникает благодаря общению и предназначено для общения».

#### Приглашение к исследованию

3. Проведите мини-исследование с участием ваших знакомых – подростков, юношей, студентов, пожилых людей, которые прежде не изучали психологию. Попросите их окончить предложения:

Я думаю, что общение – это...

Я думаю, что общаться – это значит...

Обработайте результаты статистически. Сравните ответы людей разных возрастов.

Сделайте вывод об уровне психологической образованности испытуемых.

4. Приведите примеры ситуаций, в которых отношение человека к человеку проявляется в поступке. Может ли определенный поступок выражать различные отношения? Может ли одно и то же отношение выражаться в различных поступках?

5. Как соподчинены понятия «отношение», «взаимоотношение», «общение» и «взаимодействие» с точки зрения различных авторов?

6. Охарактеризуйте общение как деятельность.

## Глава 2

### Группа сверстников как объект психологического исследования

#### Социальная среда и социальная ситуация развития личности

Индивидуальное развитие человека происходит в процессе установления многообразных прямых и косвенных, непосредственных и опосредованных, осознаваемых и неосознаваемых отношений с окружающей социальной средой, в процессе социального общения, реализующего и формирующего эти отношения. Каковы соотношения между ними? Что такое «социальная ситуация развития»? Ответы на эти вопросы важны для нас прежде всего потому, что они позволяют определить роль и место взаимоотношений и общения личности со своими сверстниками, значение и место группы сверстников для психического развития в онтогенезе.

В социологической и социально-психологической литературе, в которой речь идет о роли социальной среды в формировании личности, подчеркивается многоплановость этого понятия. «Это, – указывает Л. П. Буева, – все социальные условия и ситуации, вещи и особенности социального окружения, сфера общения, условия места и времени, вся материальная и духовная культура общества. Среда представляет собой то конкретное поле социальной деятельности и отношений личности, где формируются и реализуются ее способности, где каждый человек непосредственно включается в жизнедеятельность общества.

Формирующая человека социальная среда – это общество в целом, во всех сферах его и проявлениях» (48, 9–10).

Однако развивающаяся личность «погружена» в эту широкую социальную среду отнюдь не непосредственно. Существует ряд звеньев, через которые общество «прикасается» к отдельной личности, или, если быть более точным, в которых происходит непосредственное их взаимодействие.

Наиболее близкой к личности клеточкой общества, клеточкой, в которую она сама входит, является микросреда. «Микросреда, – пишет Л. П. Буева, – есть элемент, звено общей социальной среды; специфика ее состоит в том, что она преломляет и опосредует воздействие общества на личность, и ее духовный мир» (47, 124).

Микросреда, о которой мы говорим, имеет сложную внутреннюю структуру. В нее входит и семейное окружение ребенка, и сверстники, и все те взрослые, которые непосредственно с ним общаются. Специфической особенностью микросреды является не столько ее уменьшенные по сравнению с целым обществом размеры, не столько ее «микроскопичность», сколько то решающее обстоятельство, что ребенок активно взаимодействует с ней, черпает из нее весь свой социальный опыт, эмоционально переживает свои отношения с окружающими его людьми.

Микросреда – это и семейное окружение ребенка, и сверстники, и все те взрослые, которые непосредственно с ним общаются и активно взаимодействуют с ней. Из

микросреды ребенок черпает весь свой социальный опыт, эмоционально переживает свои отношения с окружающими его людьми.

Как отмечает Д. Б. Эльконин (опирающийся, в свою очередь, на положения Л. С. Выготского), «для развития личности ребенка и ее специфических человеческих свойств среда выступает не как обстановка, не как условие развития, а как источник развития...», поскольку «то, что должно возникнуть по ходу развития и получиться в конце развития, уже дано в среде с самого начала» (410, 15).

Сложные взаимодействия внешних и внутренних факторов, объективных и субъективных условий развития психики были синтезированы Л. С. Выготским в понятие «социальная ситуация развития». Как указывает Л. И. Божович, «этим термином он обозначил то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа и обуславливает и динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, и новые качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу» (45, 152).

Отсюда следует, что, анализируя влияние социальной микросреды на развитие личности ребенка, необходимо учитывать и ее объективные элементы и тот аффективный отклик, которым сопровождается взаимодействие ребенка с этими элементами.

Слияние субъективно-объективных факторов развития представлено в понятии «переживание», выдвинутом Л. С. Выготским и уточненным в наши дни Л. И. Божович. С точки зрения Выготского, переживание «есть такая “единица”, в которой в неразрывном единстве представлены, с одной стороны, среда, то есть то, что переживается ребенком, с другой – субъект, то есть то, что вносит в это переживание сам ребенок... Отсюда следует, что для того, чтобы понять, какое именно воздействие оказывает среда на ребенка и, следовательно, как она определяет ход его развития, надо понять характер переживаний ребенка, характер его аффективного отношения к среде» (45, 153).

Таким образом, социальная ситуация развития, с одной стороны, включает элементы микросреды, с которыми ребенок активно взаимодействует, с другой – его переживание этого взаимодействия. В психологическом исследовании нужно учитывать обе стороны социальной ситуации: объективную – взаимосвязи ребенка с окружающими людьми и субъективную – отражение этих взаимосвязей, взаимоотношения между людьми и переживание, осознание этих взаимоотношений ит. д. [7 - Мы концептуализировали сформулированное положение как «принцип двойной экспозиции», который последовательно реализуется нами и нашими сотрудниками в конкретных исследованиях.]

Социальная ситуация развития – особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа и обуславливает и динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, и новые качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу.



Л. С. Выготский

Довольно близко подошли к изложенному выше пониманию роли социальной среды с точки зрения психического развития и зарубежные психологи. Особенно примечательной представляется в этой связи эволюция взглядов Жана Пиаже. В известной вечерней лекции на XVIII Международном психологическом конгрессе, говоря о связях психологии с социологией, он подчеркивает, что «общество не есть однородное целое или “коллективная душа”, которая формирует индивиды извне; в этом случае развитие ребенка осуществляется путем непрерывных взаимодействий и было бы слишком просто видеть здесь простое отражение воспитательного действия родителей или учителей. Здесь имеется, как и везде, диалектическое формирование, и ребенок усваивает социальную пищу только в той мере, в какой он активен и вовлечен в существующие взаимодействия, а не пассивен или только восприимчив» (314, 22).

Переживание – такая «единица», в которой в неразрывном единстве представлены, с одной стороны, среда, то есть то, что переживается ребенком, с другой – субъект, то есть то, что вносит в это переживание сам ребенок.

Л. С. Выготский

Активное взаимодействие ребенка с ближайшим человеческим окружением выступает в качестве важнейшего фактора развития личности в психологической теории Анри Валлона и его последователей. Первые позы ребенка, первые проявления его аффективной жизни приобретают смысл лишь в общении со взрослыми людьми. «Только видимая на лице другого человека мимика впервые обретает значение лишь благодаря реакциям этого другого. Смех и плач превращаются в особый язык... Эмоция – первая форма социального общения, пока еще глобальная и нерасчлененная. Именно путем взаимного обмена с другими индивидами, любви и ненависти, колебанием привязанности и соперничества и вычленяется из некоей первоначальной слитности личность и рождается осознание самого себя и всего мира» (100, 125).

Рене Заззо, последователь Анри Валлона, подвергает критике тех, кто, говоря о среде, прежде всего имеет в виду общую ситуацию, в которой развивается индивид (социальные, экономические и культурные условия). При этом «почти всегда оставляют без внимания тонкую сетку отношений индивида с окружающими, которую он плетет вокруг себя с самого раннего детства. А ведь именно на этом уровне ребенок ассимилирует среду и воздействует на нее, чтобы придать ей желательную форму; как раз здесь среда становится активным строительным материалом, материей для формирования личности» (100, 128).

Мы показали, что социальная среда (микросреда) и социальная ситуация развития ребенка представляют собой различные понятия и по объему, и по содержанию. Элементы микросреды – это объективные компоненты, которые вовлекаются в социальную ситуацию развития в силу активного взаимодействия ребенка с ними в форме общения и переживания. Важнейшими из этих элементов являются люди, непосредственно окружающие ребенка. Отсюда в социальную ситуацию развития входит ансамбль из двух

основных социально-психологических подсистем: сначала подсистема «взрослый – ребенок», к которой на определенной стадии онтогенеза «пристраивается» подсистема «ребенок – ребенок». В результате социальную ситуацию развития ребенка можно представить как единую систему:



Конкретные исполнители ролей в этой триаде могут меняться как персонально, так и по своим функциям. В качестве «взрослых» сначала выступают, мать и другие значимые члены семьи, а затем к ним «подключаются» педагоги – воспитатели детского сада, школьные учителя и т. д. Таким образом, сам блок «взрослые» функционирует как сложная и во многом противоречивая подсистема. Подсистема «ребенок – ребенок» также реализуется в различных формах: старшие и младшие братья и сестры, соседи по двору, сверстники (товарищи по группе детского сада, школьного классу, наконец, студенческой группе).

Элементы микросреды – это объективные компоненты, которые вовлекаются в социальную ситуацию развития в силу активного взаимодействия ребенка с ними в форме общения и переживания. Важнейшими из этих элементов являются люди, непосредственно окружающие ребенка.

Объектом нашего исследования в основном является подсистема «сверстник – сверстник». Уже на очень ранних этапах онтогенеза она функционирует как относительно самостоятельная социально-психологическая общность – «малая группа», которая на определенном уровне развития может квалифицироваться как «коллектив». Поскольку названные понятия имеют очень большое значение для нашего дальнейшего анализа, остановимся на их характеристике более подробно. При этом учитывая, что по данному вопросу существует уже довольно обширная литература (в том числе и наши работы), в которой дается изложение социологических и социально-психологических концепций (8–9, 20–22), мы рассмотрим лишь тот материал, который непосредственно необходим для дальнейшего изложения.

### **Малая группа**

Как справедливо отмечает Л. П. Буева, «группа является важнейшим элементом той «микросреды», которая окружает личность и оказывает на нее наиболее непосредственное воздействие. Тезис этот признается и марксистской, и буржуазной социологией» (47, 135). Вместе с тем понятие «группы», во-первых, до сих пор используется весьма неопределенно, во-вторых, ее место и роль в жизни общества толкуется марксистскими и буржуазными социологами принципиально по-разному.

Прежде всего, отметим, что в социологии и социальной психологии не выработано единого мнения о том, по какому принципу следует классифицировать социальные общности. Поэтому во многих случаях трактовки понятия «группа» фактически ничем не отличается от понятия «общности» и даже «общения» в целом. Характерным в данном контексте является определение Р. Бейлза, который квалифицирует малую группу как «любое количество лиц, находящихся в взаимодействиях друг с другом в виде одной непосредственной встречи или ряда встреч, при которых каждый член группы получает некоторое впечатление или восприятие каждого другого члена...» (24, 351).

Ясно, что подобное смешение в одном понятии и мимолетного контакта и глубокого интимного общения, с одной стороны, и сугубо личных впечатлений о партнере и социально значимой совместной деятельности, объединяющей людей, – с другой, лишает подобного рода определения всякой эвристической ценности.

Так же неопределенно решается в ряде социологических и социально-психологических работ и вопрос об объеме групп. Нередко термином «группа» обозначают совершенно несравнимые по количеству участников общности. Как пишет Т. Шибутани, группа может включать «от двух любовников, страстно сжимающих друг друга в объятиях, до миллиона мужчин и женщин, мобилизованных на войну» (400, 34).

Даже там, где речь идет о контактных «малых группах», важнейшей особенностью которых является возможность непосредственного общения «лицом к лицу», их объем определяется едва ли не произвольно. Когда мы говорим о малой группе, необходимо обязательно учитывать такие факторы, как способ ее образования, содержание деятельности и ее значимость для членов группы, длительность существования, частота контактов внутри группы и др. Все эти факторы, по-видимому, закономерно связаны между собой и представляют целостную структуру, в которой изменение одного параметра влечет за собой изменение остальных.

Группа – объединение, состоящее из двух или более индивидов, входящих друг с другом в целевые контакты и придающих этим контактам особое значение.

Т. Миллс

С нашей точки зрения, нет смысла включать в понятие «малая группа» (в дальнейшем в целях краткости мы будем использовать термин «группа», имея в виду именно малую группу) любую контактную общность. Можно согласиться с ограничением Теодора М. Миллса, который считает группой объединения, «состоящие из двух или более индивидов, входящих друг с другом в целевые контакты и придающих этим контактам особое значение» (259, 82). Здесь, правда, остается неясным как верхний количественный предел группы, так и характер контактов между ее членами.

Впрочем, не существует единого мнения и о нижнем пределе, хотя он и представляется интуитивно бесспорным. Дискуссия на эту тему связана с другим более важным параметром – способом возникновения группы. По этому признаку группы делятся на формальные (оформление), или официальные, и неформальные (неоформленные),

неофициальные. Первые специально создаются по определенному предписанию для выполнения общественно санкционированной деятельности и имеют заданную организационную структуру. Вторые возникают спонтанно под воздействием общих интересов, взаимных симпатий, деятельности и структурируются стихийно.

Формальная группа – создается по определенному предписанию для выполнения общественно санкционированной деятельности и имеет заданную организационную структуру.

Неформальная группа – возникает спонтанно под воздействием общих интересов, взаимных симпатий, деятельности и структурируется стихийно.

Я. Щепаньский, предлагающий закрепить термин «группа» только за оформленными объединениями, считает, что минимальной является группа из трех человек. «Мы будем называть группой определенное число лиц (не меньше трех), связанные системой отношений, регулируемых ценностями и отделенных от других общностей определенным принципом обособления» (405, 118).

Конечно, группа из двух человек – «диада» – может иметь особые, присущие только такому объединению черты: особую личностную значимость общения, интимный характер и т. д. Однако уже она может быть не только стихийной, неофициальной, но и официальной, формализованной; уже здесь отношения могут «регулироваться институтами»; уже эти группы могут обладать «определенными общими ценностями» и отделяться от других «определенными принципами обособления». Можно указать на большое число таких групп, состоящих из двух членов: от экипажа космического корабля, где есть, разумеется, не только и, может быть, не столько дружеский контакт, сколько четкая, предписанная сверху система руководства и подчинения, до специально создававшихся А. С. Макаренко сводных отрядов из двух членов.

Еще более сложной является проблема верхнего количественного предела группы. Фактически речь здесь чаще всего идет о двух типах общностей, в которых объем, количество членов представляет собой функцию сложных внутренних социально-психологических процессов.

Первый тип – группы, которые уже не делятся на подгруппы, так называемые «элементарные группы». Они состоят, как об этом свидетельствуют эмпирические наблюдения и специальные исследования, из  $7 \pm 2$  членов. Величина «вторичной» малой группы зависит от длительности ее существования, частоты контактов и значимости целей деятельности для ее членов. Именно высокие характеристики по перечисленным параметрам позволяют относить к малым группам достаточно крупные общности, насчитывающие 30—40 человек. Следовательно, дошкольная группа, школьный класс, студенческая группа, вследствие длительности существования, стабильности персонального состава, частоты контактов, единства важной для своих членов деятельности, структурируются в общности, которые могут быть квалифицированы как оформленные, официальные малые группы сверстников.

Объединения такого рода являются важнейшими, но не единственными общностями детей. Наряду с названными, специально организованными общностями, существуют клубные группы, спортивные команды, кружки художественной самодеятельности, такие временные группы, как отряды детского летнего оздоровительного лагеря, летние производственные бригады и т. д. Дети образуют также и неоформленные, стихийные, неофициальные группы, которые в последние годы стали объектом специальных исследований. Следует иметь в виду, что внутри оформленных групп сверстников также существуют неформальные структурные единицы (группировки).

Элементарная группа – группа, которая уже не делится на подгруппы и включает в себя  $7 \pm 2$  члена.

Вместе с тем исследования последних лет, в том числе и наши, в основном касались именно оформленных групп сверстников, и в дальнейшем мы будем говорить преимущественно о них.

Для понимания структуры группы, характера и динамики содержания и направленности взаимоотношений между ее членами решающее значение имеет характер и направленность деятельности группы, которые обуславливают ее взаимосвязи с широким социальным окружением.

### **Коллектив**

Несмотря на то, что понятие «коллектив» четко определил еще А. С. Макаренко, оно и в настоящее время используется крайне многозначно.

В социологии, как отмечает Н. И. Лапин, «понятие “коллектив” нередко трактуется чрезмерно расширительно. Иногда говорят даже о “коллективах” первобытного общества и о таких “коллективных объединениях”, как монополистическая корпорация, толпа или же народ, общество. Очевидно, что в этом случае термин “коллектив” утрачивает строго научный смысл и выступает лишь в элементарном семантическом значении, охватывающем любой конгломерат лиц, связанных той или иной деятельностью (collectivus – собранный)» (220, 279). Автор показывает, что важнейшим признаком понятия «коллектив» является характер связей между его членами. С его точки зрения, коллективы возможны лишь в социалистическом обществе, поскольку здесь «впервые в истории утвердилось в качестве одной из основных социальных ячеек общества такая трудовая ассоциация, в которой социальное положение и ценность индивида определяются не генеалогическими его свойствами (принадлежность от рождения к определенной общине и классу, сословию), и не внешними его социально-экономическими атрибутами (владение землей, капиталом), а преимущественно его личными качествами и способностями, определяющими характер его отношений с другими членами коллектива» (220, 280).

Характеризуя трудовой коллектив как социально-экономическую группу, Н. И. Лапин подчеркивает, что такой коллектив сам состоит из ряда более мелких, первичных коллективов, которые представляют собой не замкнутое в себе целое, а часть основного

коллектива. Поскольку в дальнейшем мы будем вести речь о структурных единицах, которые квалифицируются в цитированной работе как «первичные коллективы», представляется существенным остановиться на его характеристике более подробно.

Ценным представляется, на первый взгляд, бесспорное, но все еще далеко не общепризнанное положение о том, что «первичный коллектив по своим размерам и характеру отношений между его членами является малой группой» (220, 281). Значимость такого признания заключается, разумеется, не в самом факте констатации тривиальной истины, а в том, что оно дает возможность применить к анализу коллектива подробно разработанный в социальной психологии концептуальный аппарат и специфические методы исследования.

Далее автор раскрывает структурную сложность первичного коллектива, диалектику его развития. В контексте нашей работы важно подчеркнуть то значение, которое здесь придается «межличным» отношениям. «В особенности важно учитывать, – пишет Н. И. Лапин, – что поскольку внутри первичного коллектива как малой группы все общественные отношения непременно принимают межличную, социально-психологическую форму, постольку наряду с официальной и формальной структурой первичный коллектив обладает неофициальной и неформальной структурой, характеризующей его сплоченность. Неформальные отношения оказывают непосредственное влияние на поведение людей, в том числе и на их отношение к труду. Поэтому установление оптимального соотношения формальной и неформальной структур первичного коллектива имеет большое, подчас решающее значение для его успешного функционирования» (220, 281). В социально-психологических и психолого-педагогических исследованиях термин «коллектив» чаще всего закрепляется за общностями, совпадающими по объему с малой группой.

Вслед за А. С. Макаренко, который подчеркивал, что коллективом может быть признана лишь группа, объединенная деятельностью, явно полезной для общества, в соответствующих определениях всегда подчеркивается «вынесенность» коллективных целей за рамки данной группы. Анализируя структуру общества, Б. Г. Ананьев указывал, что «личность как общественный индивид не есть отдельная (саморегулирующаяся) система, не есть единичный элемент общества, из совокупности которых строится и с помощью которых функционирует общество. Такой структурной единицей, элементом общества является не отдельный человеческий индивид с его отношениями к обществу, а группа, взаимоотношения которой внутри нее и между другими группами, с обществом в целом создают коллектив» (2, 295). (Далее мы покажем, что группа-коллектив, будучи элементом общества, сама представляет собой систему, элементом которой является отдельная личность.)

В принятой многими исследователями классификации К. К. Платонова, построенной на основе таких признаков, как структура, форма и цели деятельности, выделяются три основных типа групп. Ассоциации, которые представляют собой неорганизованные, случайные группы со стихийной структурой и личными целями деятельности; корпорации – внутренне организованные группы, обладающие внутренней структурой и общей деятельностью, цели которой определяются как «личные через групповые»; и коллективы,

характеризующиеся внутренней структурой и совместной деятельностью, общие цели которой «вынесены» за пределы группы. «Формы, структура и, главное, качество деятельности коллектива определяются прежде всего целями, стоящими перед тем большим коллективом, в который он включен» (312, 164).

Ассоциация – неорганизованная, случайная группа со стихийной структурой и личными целями деятельности.

Корпорация – внутренне организованная группа, обладающая внутренней структурой и общей деятельностью, цели которой определяются как «личные через групповые».

Коллектив – характеризуется внутренней структурой и совместной деятельностью, общие цели которой «вынесены» за пределы группы.

К. К. Платонов

Придерживаясь приведенной нами классификации, Л. И. Уманский и его сотрудники выделили важные параметры, по которым отличаются группы, стоящие на разных стадиях развития. На первое место по значимости здесь ставится нравственная направленность группы. Далее следуют такие параметры, как подготовленность группы, организационное единство, психологическая коммуникативность, которая включает интеллектуальное, эмоциональное и волевое единство. Особо отметим такой параметр как эмоциональное единство группы, проявляющееся в «общегрупповом эмоциональном настрое, во взаимной симпатии и тяготении членов группы друг к другу, в сопереживании, в наличии, характере и уровне эмоциональных связей, эмоциональной коммуникативности. Эмоциональное единство группы – это оценка ее по критерию эмоциональной совместимости, интегративности чувств, стеничности их проявления» (312, 8–9).

Если попытаться определить направленность наших собственных исследований в предложенных выше понятиях, то точнее всего их предмет вписывается именно в параметр «эмоциональное единство группы».

Исходя из перечисленных признаков, авторы конкретизируют классификационную схему К. К. Платонова, выделяя пять типов групп. Номинальной является группа, которая не имеет ни одного из перечисленных выше признаков. Ассоциация – это группа, имеющая официальную структуру и общую цель, «но не действующая как целое». Поэтому в такой группе не развиты ни подготовленность, ни организационное единство, ни психологическая коммуникативность. Группа-кооперация отличается единством деятельности по достижению некоей цели. Для нее характерны подготовленность и организационное единство. Однако мотивы, побуждающие к достижению общего результата и цели деятельности, не имеют четкой нравственной направленности. Ей не свойственна и психологическая коммуникативность высокого уровня. «Коллектив – это группа, отличающаяся коммунистической направленностью и высоким уровнем развития, выраженностью своей подготовленности, организационного единства и психологической коммуникативности» (312, 14–15). [8 - Подобные утверждения в духе времени были, разумеется, чрезмерно политизированными и идеологизированными, хотя в них и по сей

день можно выделить рациональные аспекты. В советской публицистике и психолого-педагогических работах понятие «коллектив» имело ярко выраженное политическое, пропагандистское, партийно-идеологическое содержание. Соответствующая фразеология использовалась и в социально-психологических работах. Ее отсутствие неминуемо влекло за собой определенные репрессивные действия, к которым относился и категорический запрет на публикацию.] В гомфотерном коллективе к предыдущему уровню добавляется биологическая совместимость. Группа-корпорация характеризуется высокой степенью подготовленности, организационного единства и психологической коммуникативности, но отличается по нравственной направленности групповым эгоизмом и индивидуализмом; группы с выраженной несовместимостью вполне обоснованно выводятся из этого ряда.

В предложенной классификации при всей ее условности нам представляется ценной попытка представить виды групп как результат их внутреннего развития, наметить генетические ступени формирования группы-коллектива и экспериментально диагностировать конкретные группы по выделенным параметрам.

В нашей науке утвердился тезис о том, что цели и содержание деятельности коллектива оказывают глубокое влияние и на его внутреннюю структуру, на все внутригрупповые социально-психологические процессы. Здесь находит реализацию общая методологическая концепция, высказанная Л. И. Божович, согласно которой при изучении психологической деятельности нельзя ограничиваться анализом ее формальной динамической стороны, поскольку такой подход «не дает возможности разобраться во всей сложности реального человеческого поведения» (45, 15). Далее исследователь специально останавливается на проблемах анализа коллектива:

Например, при указанном подходе должны быть отождествлены и рассмотрены как нечто психологически единое, с одной стороны, такие отношения между людьми, которые возникают в условиях совместной борьбы за высокие общественно значимые цели, с другой, отношения людей, строящиеся на основе взаимной выручки, как это часто бывает в шайках воров и среди детей-правонарушителей. Оба эти вида отношений должны быть отождествлены с указанных выше позиций потому, что все имеющиеся между ними различия определяются лишь различным содержанием тех целей, на которые направлены в первом и во втором случае совместные усилия людей. А между тем, нельзя не видеть то глубокое, принципиальное, именно психологическое своеобразие, которое отличает коллективистические отношения от отношений круговой поруки и взаимной выручки. Это своеобразие заключено и в мотивации тех и других отношений, в характере связанных с ними переживаний, и в тех взаимосвязях, в которых эти отношения находятся с другими особенностями личности человека. Несомненно, и динамическая сторона отношений, возникающих в разной по содержанию деятельности людей, то есть длительность этих отношений, их устойчивость, их перенос и др., будет существенно различной (45, 15).

Предположение Л. И. Божович о зависимости динамической стороны внутриколлективных взаимоотношений от мотивации деятельности нашло экспериментальное подтверждение в исследованиях, проведенных под руководством Л. И. Уманского и в работах сотрудников А. В. Петровского.



## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

Приведем характерные данные, полученные А. С. Чернышевым. В исследовании сравнивались хорошо организованные группы подростков с различной направленностью: положительной (коллективы) и отрицательной (компании «трудных»). Оказалось, что при прочих равных условиях группы-коллективы по сравнению с компаниями способны более эффективно решать серьезные коллективные задачи с ярко выраженным общественным содержанием; межличностные отношения в этих группах (коллективах) приобретают характер взаимопомощи и взаимопонимания, эмоциональной совместимости и сплоченности; межличностные отношения носят здесь устойчивый характер. Даже неожиданные серьезные трудности не выбивают такой коллектив из колеи, не вносят дезорганизованности, апатии, раздражительности (391).

Сказанное выше не означает, что в конкретном исследовании обязательно в одинаковой мере должны быть рассмотрены и содержательно-мотивационный и структурно-динамический аспекты внутриколлективных взаимоотношений. Исследователь вправе сделать предметом своих специальных экспериментальных изысканий преимущественно один из аспектов. Это тем более правомерно, когда изучаются группы в общем-то одинаковые по характеру и направленности своей деятельности: дошкольные группы, школьные классы, студенческие группы.

Обобщая опыт, накопленный в нашей социальной и педагогической психологии, а также опираясь на результаты проведенных под его руководством исследований, А. В. Петровский выдвинул «стратометрическую концепцию интрагрупповой активности в коллективах», представляющую для нас существенный интерес (305, 307).

В данном контексте рассмотрим классификационную схему, предложенную автором, в основу которой положен различный характер взаимоотношений и взаимодействия между индивидами в группах. С этой точки зрения выделяются две разновидности малых групп: диффузная группа и коллектив. «В диффузной группе определяющими являются непосредственные отношения и непосредственное взаимодействие между индивидами (эмоциональные контакты, податливость или сопротивление групповому воздействию, сенсомоторная или психофизиологическая совместимость и т. п.)» (306, 77).

Принципиальное отличие коллектива от диффузной группы состоит в том, что «в коллективе в качестве определяющих выступают взаимодействие и взаимоотношения людей, опосредованные целями, задачами совместной деятельности, то есть ее реальным содержанием. С этой точки зрения коллектив – это группа, где межличностные отношения опосредуются общественно ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности» (306, 78). Отметим, что в лаборатории А. В. Петровского были получены и экспериментальные данные, подтверждающие зависимость межличностного влияния и сплоченности в группах от характера взаимодействия и взаимоотношений между их членами.

Сопоставление приведенной группировки с другими классификационными схемами показывает, что «диффузная группа» по своим признакам ближе всего к «группе-

ассоциации», по терминологии Л. И. Уманского, а понятие «коллектив» в обеих схемах фактически совпадает.

Подводя итоги анализа понятий малой группы и коллектива, можно сказать, что в нашей психологии установилась твердая методологическая позиция по этому вопросу. Всякий коллектив представляет собой малую группу, чаще всего оформленную, но не всякая группа может быть признана коллективом. Развитие группы есть процесс превращения «диффузной группы» или «группы-ассоциации» в группу-коллектив, а воспитание коллектива представляет собой управление этим процессом.

Фактически во всех определениях коллектива содержатся авторские представления о его идеальных моделях. Задача дальнейших исследований в этом направлении заключается, как мы считаем, во-первых, в уточнении самой модели и, во-вторых, в конкретизации ее в связи с возрастными этапами развития. На самом деле, какой должна быть группа дошкольников, школьный класс на разных возрастных уровнях, студенческая группа, чтобы они могли получить статус «коллектива»? Это пока никому не известно. Бесспорным, с нашей точки зрения, является наличие в любой специально организованной группе детского сада, школы, вуза коллективистических отношений. Уже старшую группу детского сада едва ли можно считать только диффузной группой, уже здесь, как показали специальные исследования, возникают отношения, выходящие за рамки чисто эмоциональных и спонтанных. Следовательно, изучая любую дошкольную группу или школьный класс, мы всегда имеем дело с развивающимся социальным организмом, которому присущи и собственно групповые и коллективистические черты. Вместе с тем следует отдавать себе отчет, на что именно, на какие характеристики, собственно групповые или коллективистические, ориентировано исследование и какую по преимуществу информацию могут дать примененные в нем методы. В противном случае возникает ситуация, о которой пишет А. В. Петровский, когда в социально-психологическую характеристику коллектива вводятся, «с одной стороны, экспериментально полученные параметры, которые на поверку оказываются чертами диффузной малой группы, но никак не специфическими признаками коллектива, а с другой стороны, действительные специфические параметры коллектива, однако основывающиеся лишь на житейских наблюдениях, умозрении и здравом смысле, но никак не на социально-психологическом эксперименте» (306, 79—80).

В связи с вышеизложенным, мы считаем необходимым при формулировании задач и объекта социально-психологического исследования уточнять его адрес: в случаях, когда изучаются специфические коллективистические черты, речь может идти об изучении коллектива; в случаях, когда эти черты специально не исследуются, изучается малая группа сверстников. В частности, в наших исследованиях мы имели в виду, прежде всего, дать общую характеристику таких параметров взаимоотношений в группе сверстников, которые присущи и собственно группе и коллективу. Для более точного выяснения этих параметров следует рассмотреть группу сверстников как системный объект.

### **Группа сверстников как система**

В исследованиях, посвященных изучению взаимоотношений в школьном классе, мы исходили из того, что здесь существуют две основные подсистемы отношений – личные взаимоотношения и деловые отношения «ответственной зависимости».

Следует сказать, что впоследствии к характеристике видов, типов, слоев внутриклассных взаимоотношений обращались многие исследователи. Поэтому нам представляется целесообразным уточнить используемые понятия, чтобы избежать терминологического разнобоя. Почти все ученые согласны с тем, что внутри класса, студенческой группы, производственной бригады – любой оформленной, официальной группы – существуют отношения, различные по своему происхождению и ряду существенных параметров. Однако прийти к единому мнению о том, что собой представляют эти отношения – стороны, виды, типы, аспекты, – пока не удалось.

С нашей точки зрения, оформленная, организованная группа полностью соответствует требованиям, которые предъявляются к целостным системам, квалифицируемым в работах по системному анализу как органичные или органические (28, 47).

Какие признаки группы дают возможность применить к ее изучению концептуальный аппарат системных исследований?

В качестве исходного пункта определения системы «выступает множество элементов, на природу которых не накладывается никаких ограничений и которые рассматриваются как далее неделимые единицы анализа» (28, 34). Если для системы такого уровня, как общество, в качестве подобных элементов выступают группы-коллективы, то на уровне группы элементом системы является личность. (Разумеется, на новом уровне анализа в качестве системного объекта может в свою очередь выступить и выступает сама личность.) «Выполняются» на группе и другие требования системного подхода: «Элементы множества, образующего систему, находятся в определенных отношениях и связях между собой... В качестве множества взаимосвязанных элементов система противостоит среде, во взаимодействии с которой система обычно проявляет и создает все свои свойства... Функционирование системы в среде опирается на определенную упорядоченность элементов, отношений и связей. Структурно и функционально различные аспекты упорядоченности образуют основу иерархического строения системы, разбиения ее на подсистемы (понятно, что это разбиение относительно по своему характеру)» (28, 35).

Далее мы подробно остановимся на существующих в нашей науке подходах к «разбиению» внутри групповых отношений и взаимодействий на подсистемы. А пока продолжим характеристику основных системообразующих признаков группы.

Развитием понятия упорядоченности являются понятия структуры и организации. «Под структурой обычно понимается инвариантный аспект системы...» (28, 35). Как известно, такие инвариантные аспекты имеют место в любой организованной, оформленной группе. Они присущи ей уже по определению. Наряду с заданной структурой группа, как это явствует из проведенных исследований, имеет инвариантные аспекты и в спонтанно возникающих подразделениях.

Таким образом, группа действительно представляет собой «упорядоченное целостное множество взаимосвязанных элементов, обладающее структурой и организацией» (28, 35). Ей присущи отличительные признаки любой системы: связь, целостность и обусловленная ими устойчивая структура.

С точки зрения классификации систем, группа, как уже было сказано, представляет собой органичную систему – «саморазвивающееся целое, которое в процессе своего индивидуального развития проходит последовательные этапы усложнения и дифференциации» (28, 38).

Группе присущи все основные признаки такого рода систем: здесь имеют место не только структурные, но и генетические связи, не только связи координации, но и субординации; здесь существуют особые управляющие механизмы; свойства частей определяются закономерностями, структурой целого и др. (28, 38).

Как уже указывалось, важным признаком группы как системы является наличие в ней своеобразных блоков, подсистем. Существование в организованной детской группе таких блоков, разбиение на подсистемы связано прежде всего с двойственной природой этой группы-коллектива как социально-педагогического явления. Как замечает Л. И. Новикова, «с одной стороны, он (коллектив, по терминологии автора. – Я. К.) – функция педагогических усилий взрослых, так как проектируется взрослыми и развивается под их прямыми или косвенными, непосредственными или опосредствованными влияниями. С другой стороны, он – спонтанно развивающееся явление, так как дети нуждаются в общении и вступают в общение отнюдь не только по установленным взрослыми рецептам.

Эта двойственность находит свое выражение в двойственной структуре коллектива: формальной, определяемой через заданную организационную структуру, систему делового общения, набор деятельностей, и неформальной, складывающейся в процессе свободного общения детей» (278, 16).

Точнее, как нам кажется, было бы подходить к структуре через характеристику основных систем (подсистем) отношений, поскольку сама структура является именно структурой, «инвариантным состоянием» системы (подсистемы). Однако генетический характер двойственности организованной группы сверстников подчеркивается здесь достаточно четко. Важно обратить внимание именно на двойственность разбиения. Дело в том, что каждый из выделенных членов разбиения может дальше дифференцироваться почти бесконечно, и каждый новый член деления может стать объектом особого исследования. Но в этом многообразии аспектов важно не упустить основного, «генерального», разбиения: дифференциацию системы внутригрупповых отношений на две основные подсистемы – заданных деловых отношений и спонтанно возникающих (под влиянием и в неразрывной связи с первыми) личных взаимоотношений между членами группы. При этом еще раз подчеркнем их иерархическую, генетическую взаимосвязь: поскольку группа создается ради осуществления общественно значимых задач, которое происходит в процессе специально организованной деятельности, базальной, определяющей является подсистема деловых отношений. В процессе заданной

деятельности, внутри ее, по поводу ее и в связи с ней возникают личные взаимоотношения, которые складываются в относительно самостоятельную подсистему.

Эту генетическую первичность и иерархическое преобладание, очевидно, и имел в виду А. С. Макаренко в известном определении коллектива: «Коллектив – это есть целеустремленный комплекс личностей, организованных, обладающих органами коллектива. А там, где есть организация коллектива, там есть органы коллектива, там есть организация уполномоченных лиц, доверенных коллектива, и вопрос отношения товарища к товарищу – это не вопрос дружбы, не вопрос любви, не вопрос соседства, а это вопрос ответственной зависимости» (249, 44).

Коллектив – это есть целеустремленный комплекс личностей, организованных, обладающих органами коллектива. А там, где есть организация коллектива, там есть органы коллектива, там есть организация уполномоченных лиц, доверенных коллектива, и вопрос отношения товарища к товарищу – это не вопрос дружбы, не вопрос любви, не вопрос соседства, а это вопрос ответственной зависимости.

А. С. Макаренко

Нередко на основании этого и некоторых других высказываний утверждают, что А. С. Макаренко видел в коллективе только один тип отношений, игнорировал личные взаимоотношения и т. д. При этом не учитывается ряд важных конкретно-исторических обстоятельств. Прежде всего следует иметь в виду, что педагогические социально-психологические взгляды Макаренко формировались в острой борьбе с рефлексологическими и социологизаторскими воззрениями, согласно которым коллективом считалось любое случайное скопление лиц, лишенное и внутреннего единства, и связей с обществом (301). Акцент на важности отношений ответственной зависимости диктовался особыми социально-педагогическими условиями воспитательной практики Макаренко. И наконец, он был совершенно прав, считая эти отношения определяющими для группы-коллектива.

Вместе с тем ряд теоретических высказываний и в особенности педагогическая практика А. С. Макаренко свидетельствуют о том, что он прекрасно «видел» личные взаимоотношения между воспитанниками, учитывали их в воспитательной работе и управлял ими. Немало ярких примеров на этот счет мы находим в «Педагогической поэме». «Комсомольцами, – писал А. С. Макаренко, – замечательно были составлены новые отряды. Гений Жорки Горьковского и Жевелия позволил им развести куряжан по отрядам с аптекарской точностью, принять во внимание узы дружбы и бездны ненависти, характеры, наклонности, стремления и уклонения... (курсив мой. – Я. К.). С таким же добросовестным вниманием были распределены и горьковцы: сильные и слабые, энергичные и ляпы, суровые и веселые, люди настоящие и люди приблизительные – все нашли для себя место в зависимости от разных соображений» (247, 533). По сути дела, перед нами классический образец организации группы с учетом психологической совместимости ее членов.

Личные взаимоотношения А. С. Макаренко учитывал и при создании сводных отрядов и при организации отрядов по принципу «кто с кем хочет». Особенно четко выразил он идею взаимодействия в организованной группе деловых и личных отношений в классическом определении первичного коллектива: «Первичным коллективом нужно назвать такой коллектив, в котором отдельные его члены оказываются в постоянном, деловом, дружеском и идеологическом объединении. Это – тот коллектив, который одно время наша педагогическая теория предлагала назвать “контактным коллективом”» (249, 164).

Отметим и то, что в данном определении А. С. Макаренко подчеркивал связь своих теоретических воззрений с современной ему и предшествовавшей педагогической теорией. Действительно, его замечательная педагогическая и социально-психологическая концепция возникла не на пустом месте. Она выросла на почве многочисленных экспериментальных и теоретических изысканий предшественников и старших современников А. С. Макаренко, воспринимая и впитывая то рациональное, что в них обнаруживалось в борьбе против малообоснованных и чуждых воззрений.

В современных социально-психологических и психолого-педагогических исследованиях в основном принято двучленное деление отношений. При этом каждая из подсистем подвергается далее внутренней дифференциации. Большой интерес представляют попытки выделения интегрированных подсистем, которые, возникая на определенном уровне развития группы, представляют собой ее важную качественную характеристику. Т. Е. Конникова в своих исследованиях говорит о трех видах отношений в коллективе (201—203). Во-первых, исследователь рассматривает «отношения взаимной ответственности, или, как их теперь принято называть, «деловые» отношения, то есть обусловленные совместным делом». Во-вторых, «личные отношения между детьми, сопровождающиеся проявлениями чувства симпатии или антипатии. Под этим видом отношений следует понимать не только отношения двух, трех детей, их дружбу, а всю структуру личных взаимоотношений в целом...» (202, 35). Третий вид отношений – «гуманистические, собственно коллективистские; их возникновение всегда свидетельствует о высоком уровне развития коллектива... Гуманистические отношения не возникают сами собой как естественное следствие развития коллектива (курсив мой. – Я. К.), а возникают лишь в тех коллективах, совместная деятельность которых в течение длительного времени направлена на заботу о людях» (202, 41).

Таким образом, указанный третий вид отношений не является органически присущим детской группе. Он характеризует высокий уровень ее развития на пути к коллективу и в силу этого далеко не всегда присутствует в группе. Следовательно, его, с нашей точки зрения, нельзя рассматривать как относительно самостоятельную подсистему с собственной структурой. Появление отношений указанного вида означает глубокую внутреннюю перестройку двух основных подсистем.

Л. И. Новикова, выделяя, как мы уже отмечали, две структуры в детском коллективе, в то же время говорит о трех типах отношений:

«а) деловые, официальные отношения взаимной зависимости, взаимного контроля, взаимной ответственности, возникающие и объединяющие ребят в процессе разнообразной совместной деятельности;

б) неофициальные межличностные отношения взаимной заинтересованности, специально формируемые в процессе формального и неформального общения детей и объединяющие их как членов одного коллектива;

в) межличностные отношения избирательного характера, складывающиеся на почве взаимной симпатии, взаимного тяготения, общих интересов отдельных детей» (278, 18).

Если несколько изменить порядок перечисления, то данная схема фактически совпадает с классификацией Т. Е. Конниковой. Отметим, что здесь и во многих других работах вместо термина «личные» используется понятие «межличностные» отношения. С нашей точки зрения, это не совсем правомерно: ведь и в сфере делового, официального общения реализуются межличностные отношения, в которые индивиды вступают как личности, как исполнители официально зафиксированных социальных ролей. Отношение старосты класса или комсорга к другим членам коллектива – это тоже отношение личностей в их социальных ролях.

В рассматривавшейся нами стратометрической модели коллектива А. В. Петровского выделены принципиально те же основные виды отношений, представленные как иерархическая система:

Первый, поверхностный слой (неспецифический для коллектива, до известной степени присущий ему, как и диффузной группе, и связанный с ней по происхождению) образуют параметры, выявляемые при экспериментальном изучении непосредственного взаимодействия входящих в коллектив индивидов, которое, разумеется, в нем сохраняется, как в любой человеческой общности (имеются в виду взаимодействия и эмоциональные взаимоотношения, которые не опосредованы содержательно стороной совместной коллективной деятельности) (курсив мой. – Я. К.).

Лежащий глубже второй слой групповой активности образуют собственные признаки коллектива как общности людей, где их совместной деятельности, ее целями, задачами, ценностями, которые, в конечном счете, почерпываются в общественной жизни (306, 80).

Еще глубже рассмотренных слоев межличностной активности в коллективе, как мы предполагаем, должен прощупываться каркас связей и отношений «ответственной зависимости» – специфическая характеристика, определяемая его конкретной целенаправленной деятельностью (306, 80—81).

Выделенные слои интрагрупповой активности, как показывает их сравнение с классификационными схемами, описанными ранее, распределяются в двух основных подсистемах: первый слой – в подсистеме личных отношений, второй и третий – в подсистеме организованных деловых отношений. Наконец, на школьном уровне в группу

«вносится» система ответственной зависимости, в процессе интериоризации которой происходит становление группы как коллектива.

Наряду с «крупноблочными» классификациями отношений в ряде исследований проводится более дробная их дифференциация. Представляет интерес классификация взаимоотношений в первичных производственных группах, предложенная А. А. Русалиновой. Отношения здесь подразделяются на отношения по вертикали и горизонтали, ситуативные и стабильные, формальные и неформальные, конъюнктивные и дизъюнктивные. Деловые отношения подразделяются на межперсональные и общегрупповые, в которых выделены отношения взаимной ответственности, требовательности, взаимопомощи и соревнования. Личные взаимоотношения подразделяются на фоновые (отношения взаимной доброжелательности, взаимного уважения, интереса, заботливости) и избирательные (симпатия, товарищество, дружба) (339, 173—174).

В выполненном под нашим руководством диссертационном исследовании И. М. Поспехова внутриколлективные личные отношения дифференцируются прежде всего на ситуативные и устойчивые. Ситуативные отношения подразделяются на утилитарные и аффективные (положительные и отрицательные), устойчивые (симпатия, товарищество, дружба), нейтральные и отношения отчуждения (антипатия, недружелюбие) (320, 10).

При любой дифференциации внутригрупповых отношений нельзя упускать из виду, что речь идет об отношениях одних и тех же людей. В живом акте общения эти отношения выступают как некий синдром, в котором все их виды и оттенки слиты воедино. Слияние настолько органично, что «развести» их экспериментально, провести полную их «сепарацию» едва ли возможно. И дело здесь, не столько в несовершенстве конкретных методов, не столько в том, что не найдено еще такой экспериментальной призмы, которая разложила бы поток на составляющие его «цвета спектра», сколько в их фактической, реальной неразложимости отношений.

Когда речь идет о подсистемах деловых и личных отношений, мы в значительной степени имеем дело с научными абстракциями, с идеальными объектами. Уже экспериментальные данные, полученные нами в первых специальных исследованиях подсистемы личных взаимоотношений, показали, что даже субъективно переживаемые как непосредственная симпатия взаимоотношения между школьниками объективно опосредствованы теми социально-психологическими эталонами, стандартами и стереотипами, которые усвоены ими в процессе коллективной деятельности, в процессе воспитания (138).

В настоящее время это положение получило подтверждение и в ряде других исследований (Т. Е. Конникова, А. В. Киричук, А. В. Петровский и др.). Высказывая положение о том, что в диффузной группе определяющими являются непосредственные отношения и непосредственное взаимодействие между индивидами, А. В. Петровский вместе с тем замечает: «Разумеется, можно говорить лишь об относительной непосредственности этих отношений, поскольку во взаимоотношениях индивидов в любой, даже случайно образовавшейся группе неизбежно оказываются включенными в



качестве некоторых промежуточных переменных установки, взгляды, опыт прошлых контактов. предубеждения, стереотипы и т. д.» (306, 77). Кроме того, данные экспериментов свидетельствуют о том, что «особенности, присущие даже поверхностному слою межличностной активности в коллективе (то есть эмоциональным взаимоотношениям, по терминологии А. В. Петровского. – Я. К.), не идентичны целиком и полностью с динамикой диффузных групп» (306, 80).

С другой стороны, точно так же трудно наблюдать и «чисто» деловые взаимоотношения – сквозь функциональное, ролевое, деловое взаимодействие всегда «просвечивают» эмоциональные, личные, избирательные отношения между сверстниками. Отмеченное взаимовлияние и взаимопроникновение, отнюдь не лишает каждую из выделенных подсистем отношений качественного своеобразия и известной автономности. При этом специальные исследования (Т. Е. Конникова, А. В. Киричук, наши собственные) обнаружили, что характер и степень интеграции деловых и личных взаимоотношений являются важным диагностическим показателем состояния внутригрупповых отношений в целом.

Малая организованная группа сверстников – система, состоящая из двух основных подсистем – деловых и личных взаимоотношений.

Таким образом, мы видим, что малая организованная группа сверстников представляет собой систему, состоящую из двух основных подсистем – деловых и личных взаимоотношений (объект нашего исследования). Организованная детская группа несет в своей внутриколлективной системе отношений черты «диффузной группы» и коллектива, соотношение которых определяет ее уровень развития.

Используя в отношении организованной общности сверстников термин «группа», мы хотим прежде всего подчеркнуть, что в нашу задачу не входит изучение соотношения в каждом отдельном случае коллективистических и собственно групповых признаков той или иной дошкольной группы, школьного класса или студенческой группы. Объект наших исследований – группа сверстников, которая, несомненно, в той или иной мере является и коллективом, то есть находится в какой-то точке континуума диффузная группа – коллектив.

### **Ранний онтогенез взаимоотношений и общения**

Когда и как возникают взаимоотношения и общение ребенка со взрослым? Этот вопрос не так прост, как представляется на первый взгляд, и стереотипный ответ: «С момента рождения ребенка», – является, с нашей точки зрения, неточным. Дело, в том, что отношение матери (и других значимых взрослых) к ребенку возникает до его появления на свет. Оно связано с содержанием комплекса соответствующих социально-психологических эталонов, стандартов и стереотипов в области семейных традиций и индивидуальных установок относительно социально одобряемых норм материнской любви, заботы о детях и обязанностей, связанных с ними.

Важную роль играют здесь многочисленные социальные, психологические и экономические факторы. В частности, по-разному прогнозируется отношение к первенцу и последующим детям, к ребенку в полной и неполной семьях. До рождения ребенка определенное отношение к себе у родителей вызывает надежда на мальчика или девочку. Огромное значение имеют отношения мужа и жены в семье и т. д.

Как по-разному в «Анне Карениной» относятся к будущим детям в семьях Облонских (отношения супругов и финансовые дела расстроены) и Левиных (счастливая семья, ожидающая первенца). Стива Облонский ведет легкомысленную жизнь, а многочисленные дети вечно болеют и проявляют «гадкие наклонности». «“На Стиву (размышляет Долли, жена Стивы. – Я. К.), разумеется, нечего рассчитывать. И я с помощью добрых людей выведу их; но если опять роды...” И ей пришла мысль о том, как несправедливо сказано, что проклятие наложено на женщину, чтобы в муках родить чада. “Родить ничего, но носить – вот что мучительно”, – подумала она, представив себе свою последнюю беременность и смерть этого последнего ребенка. И ей вспомнился разговор с молодойкой на постоялом дворе. На вопрос, есть ли у нее дети, красивая молодая весело отвечала:

– Была одна девочка, да развязал Бог, постом похоронила.

– Что ж, тебе очень жалко ее? – спросила Дарья Александровна.

– Чего жалеть? У старика внуков и так много. Только забота. Ни тебе работать, ни что. Только связя одна.

Ответ этот показался Дарье Александровне отвратительным, несмотря на добродушную миловидность молодойки, но теперь она невольно вспомнила эти слова. В этих цинических словах была и доля правды» (373, 192—193).

Новый этап развития отношения матери к ребенку начинается в пренатальный период его существования. Здесь существенно меняется сам характер отношений: появляются актуальные переживания, связанные и с вынашиванием ребенка, и с его впервые ощущаемыми движениями, и с ожиданием родов.

Ярко изображены чувства Китти в этот период: «И доктор, и акушерка, и Долли, и мать, и в особенности Левин, без ужаса не могший подумать о приближавшемся, начинали испытывать нетерпение и беспокойство; одна Китти чувствовала себя совершенно спокойно и счастливою.

Она теперь ясно сознавала зарождение в себе нового чувства любви к будущему, отчасти для нее уже настоящему ребенку, и с наслаждением прислушивалась к этому чувству. Он теперь уже не был вполне частью ее, а иногда жил и своею, независимой от нее жизнью. Часто ей бывало больно от этого, но вместе с тем хотелось смеяться от странной новой радости» (373, 162).

Великий психолог Лев Толстой показывает сложную диалектику отношения матери к еще не родившемуся ребенку, обнажает зависимость этого чувства прежде всего от

взаимоотношений с его отцом. Вспомним хотя бы переживания Катюши Масловой. «До той ночи, пока я надеялась на то, что он (Нехлюдов. – Я. К.) заедет, она не только не тяготилась ребенком, которого носила под сердцем, но часто удивленно умилялась на его мягкие, а иногда порывистые движения в себе. Но с этой ночи все стало другое. И будущий ребенок стал только одной помехой» (374, 140—141).

В страшную ночь, когда Нехлюдов проехал мимо, огромная сила нарождающейся материнской любви к ребенку удерживает Катюшу от повторения трагического финала Анны Карениной. «Она решила, что сделает так. Но тут же, как это и всегда бывает в первую минуту после волнения, он, ребенок – его ребенок, который был в ней, вдруг вздрогнул, стукнулся и плавно потянулся и опять стал толкаться чем-то тонким, нежным и острым. И вдруг все то, что за минуту так мучило ее, что казалось, нельзя было жить, вся злоба на него и желание отомстить ему хоть своей смертью, – все это вдруг отдалилось. Она успокоилась, оправилась, закуталась платком и поспешно пошла домой» (374, 142).

Таким образом, еще до рождения ребенка у матери уже имеется определенное отношение к нему. В данном случае можно говорить о наличии отношения без соответствующей реализации в процессе общения. Эти переживания неоднократно описаны в художественной литературе, но недостаточно изучены психологически.

В процессе пренатального развития ребенок уже находится в теснейшем общении с матерью, которое имеет, конечно, с его стороны чисто физиологический характер. Отношение в системе «взрослый – ребенок» продолжает оставаться односторонним и в первый период жизни новорожденного. Отношение матери к ребенку в данный период еще не находит собственно психологического отклика с его стороны. Младенец взаимодействует с матерью, но исключительно операционально. В данном случае мы наблюдаем феномен взаимодействия, которое осуществляется без субъективного психологического отношения и которое, в силу этого, не представляет собой общения. Не всякий контакт является общением.

Постепенно объективная нужда во взрослом человеке начинает отражаться в форме переживания, и с этого момента можно говорить о возникновении у ребенка потребности в общении, которая является биологически и социально целесообразным субъективным эмоциональным коррелятом этой нужды.

К развитию потребности в общении, с нашей точки зрения, применима гипотеза Л. И. Божович о генезисе духовных потребностей человека. По-видимому, потребность в общении, как и потребность в новых впечатлениях, о которой говорит Л. И. Божович, относится к такой качественно новой форме потребности, «когда человека побуждают 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» (46, 33).

На втором-третьем месяце жизни эта потребность ярко проявляется в деятельности непосредственно-эмоционального общения со взрослым – «комплексе оживления», – которая, по мнению Д. Б. Эльконина, «представляет собой ведущую деятельность младенца» (410, 14).

Мы полагаем, что поскольку с этого момента взрослый «представлен» в переживаниях ребенка одновременно и как объект, удовлетворяющий потребность в общении, и как источник новых впечатлений, можно предположить слияние указанных потребностей в единую информационную потребность.

В пользу выдвинутого предположения свидетельствует известный тезис Л. С. Выготского о том, что «любая потребность младенца, в чем бы эта потребность ни заключалась, постепенно, в процессе развития, становится для него потребностью в другом человеке, в контакте с человеком, в общении с ним» (45, 189—190). Думается, что каждая из исходных потребностей – потребность в новых впечатлениях и потребность в общении – существует и самостоятельно, и в синтезе, в качестве производной информационной потребности.

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

В последнее время тщательные экспериментальные исследования, проведенные под руководством А. В. Запорожца и М. И. Лисиной, позволяют конкретизировать положение о прижизненном возникновении у ребенка потребности в общении, ее совершенствовании и реализации в процессе общения ребенка со взрослыми (330). В первые дни жизни обнаруживается начальная фаза поведения ребенка в ответ на обращение взрослого – сосредоточение и зрительный поиск. Но «в это время ребенок не обнаруживает способности к общению» (330, 256).

В конце первого месяца жизни появляется первый социальный акт, адресуемый другому человеку, – улыбка, которая может быть рассмотрена как «жест», обращенный ко взрослому. «В некоторых обстоятельствах, – отмечает М. И. Лисина, – ...улыбка ребенка означает приглашение к общению, попытку активно завязать со взрослым контакт» (330, 257). Таким образом, здесь можно впервые констатировать возникновение взаимоотношений ребенка с другим человеком, которое в дальнейшем реализуется в процессе общения. «...Появление у ребенка улыбки означает вступление в первый социальный контакт со взрослым, а оформление комплекса оживления, включающего двигательное возбуждение детей и вокализации, знаменует начало их общения с окружающими» (330, 258).

Возникновение комплекса оживления «знаменует собой начало формирования у младенца положительного эмоционального отношения к другому человеку..., который опосредует все его взаимодействия с окружающим миром, удовлетворяет все его физические нужды, служит источником новых впечатлений, вступает с ним в непосредственный эмоциональный контакт и т. д. Иначе говоря, этот другой человек превращается для младенца из средства существования в предмет потребности» (330, 268).

В данном контексте важно подчеркнуть момент, когда в системе «взрослый – ребенок» возникает двухстороннее общение, в котором с обеих сторон представлены и мотивационно-потребностный и операциональный компоненты. С этого момента в психической жизни подрастающего человека появляются феномены взаимоотношений и общения, без которых невозможно становление его личности. С этого момента система «взрослый – ребенок» с социально-психологической точки зрения становится малой группой, то есть относительно постоянной общностью, в рамках которой осуществляется непосредственное межличностное общение, значимое для его членов. Именно здесь ребенок приобретает социально-психологический опыт, который на новом этапе его жизни ведет к расширению круга взаимоотношений и общения, распространяется на других значимых взрослых и, что особенно важно, на других детей и ведет к возникновению, таким образом, системы «ребенок – ребенок». [9 - Вышеизложенное необходимо дополнить в связи с некоторыми новыми подходами и исследованиями. Известно, что проблема социализации младенца была предметом дискуссии Л. С. Выготского и Ж. Пиаже. Выготский, конечно, прав, когда говорит о максимальной социальности младенца, ни одна потребность которого не может быть удовлетворена без взрослого, то есть без социального опосредования. Разумеется, взрослый с самого начала «подключает» ребенка к миру социальных предметов и отношений. Так начинается объективная линия социализации, возникает объективная социальность. В то же время, как об этом свидетельствуют приведенные выше исследования, уже на ранних стадиях онтогенеза возникает объективная социальность: переживание, а затем и осознание – рефлексия – своего существования в предметном и межличностном пространстве. Становление субъективной социальности на ранних этапах онтогенеза специально изучалось в проведенном под нашим руководством диссертационном исследовании С. С. Харина.]

По данным Е. А. Аркина, у ребенка в возрасте 5 лет отчетливо проявляется потребность в общении со сверстниками (13). Эту потребность ярко выразил шестилетний мальчик. Возражая матери, которая, утешая сына, предложила свое общество взамен общества отсутствующего товарища, он сказал: «Мне надо ребеноков, а ты не ребенок» (326, 18).

Предстоят еще специальные исследования для выяснения той конкретной роли, которую играет общение со сверстниками, взаимоотношения с ними в психическом развитии ребенка, для выяснения специфического значения, которое имеют эти факторы по сравнению с общением и взаимоотношениями, с одной стороны, со взрослыми, а с другой – с людьми более молодыми. Можно предполагать, что каждая из обозначенных сфер общения и взаимоотношений – со сверстниками, старшими, людьми более молодыми – имеет свои специфические особенности не только со стороны задач, содержания и средств, но и по функции в психическом развитии психической жизни человека.

Нас же интересуют взаимоотношения со сверстниками на основных этапах онтогенеза, которые происходят в рамках оформленной малой группы. Изучая общение детей-дошкольников со взрослыми, М. И. Лисина высказывает предположение об основной внутренней психологической функции общения: «В своей основе, потребность субъекта в общении с другим человеком есть потребность в оценке, которую субъект от него получает и которую сам дает. Такая взаимная оценка приводит к познанию человеком

своих возможностей и возможностей других людей и тем самым обеспечивает наиболее эффективную саморегуляцию индивида и достижение им своих жизненно важных целей в сотрудничестве с другими людьми так, как это свойственно человеку» (330, 270—271).

Мы полагаем, что если даже момент потребности в оценке, самооценке и взаимооценке как основе потребности в общении здесь несколько акцентирован, он все же является одним из основных психологических компонентов данной потребности. Исходя из этого, можно попытаться определить специфику общения со сверстниками по сравнению с общением с людьми других возрастов. По-видимому, взаимоотношения со взрослыми прежде всего способны удовлетворить потребность в оценке, поскольку взрослый как бы репрезентирует эталонную совокупность общественно признанных ценностей. Возможность адекватной взаимной оценки здесь ограничена и социальной ролью младшего, и фактической осуществимостью такой оценки.

Общение и взаимоотношения с существенно более молодыми партнерами в значительной степени способны удовлетворить потребность оценивать других, потребность быть для другого компетентным судьей, связанную с потребностью в социальном самоутверждении. Об этом, по-видимому, свидетельствуют известные факты: стремление общаться с младшими нередко проявляют те, кого не удовлетворяет социальный статус в среде сверстников.

Наиболее гармонично и полно представлены основные психологические компоненты общения во взаимоотношениях и общении со сверстниками. Идентификация со сверстниками позволяет индивиду наиболее адекватно удовлетворить и потребность в оценке, и потребность самому оценивать партнера. Именно сверстник как равноправный партнер по общению выступает для него в качестве реальной объективной «точки отсчета» в процессе познания окружающих и самого себя. Все это делает общение и взаимоотношения со сверстниками исключительно личностно значимой, а на определенных этапах жизни (начиная с младшего подросткового возраста), может быть, и наиболее значимой сферой общения. [10 - Психологические особенности межличностных отношений в разновозрастной группе специально изучались в проведенном под нашим руководством диссертационном исследовании Т. Н. Ковалевой (1991 г.).]

### **Генезис малой группы**

Генезис малой группы можно рассматривать в нескольких аспектах. Во-первых, возможен анализ историко-генетической проблемы малой группы, истории ее возникновения и развития как структурного элемента человеческого общества. Во-вторых, мы можем исследовать онтогенез малой группы, ее возникновение и развитие на протяжении индивидуальной истории человека. В-третьих, имеется возможность изучить развитие группы с момента ее организации, или возникновения, и до уровня коллектива. Блестящий анализ этого процесса дан в произведениях А. С. Макаренко. В наши дни результаты изучения процессов образования коллективов широко представлены в работах научных коллективов, возглавляемых А. В. Петровским и Л. И. Уманским.

Сравнительному историко-психологическому исследованию может быть подвергнуто и развитие внутренних отношений между группой и личностью, которое изменяется не только от одной исторической эпохи к другой, но и в пределах одной исторической эпохи в связи с особенностями господствующих общественно-экономических отношений и культурно-историческими традициями, содержанием и формами организации совместной деятельности и т. д.

В данном разделе мы рассматриваем историко-генетические проблемы возникновения малой (контактной) группы

как первичной и в то же время универсальной системы непосредственного межличностного общения. Для уточнения исходных теоретических позиций мы, не обсуждая проблему общения и общностей в целом, кратко остановимся лишь на некоторых положениях.

В современных публикациях по проблеме общения можно усмотреть два основных подхода к его толкованию. Во-первых, общение рассматривается в качестве общепсихологической категории, которая охватывает все виды и формы взаимодействия между людьми. Фактически оно может быть понято как межличностное психическое отражение. Во-вторых, предпринимаются попытки такой операционализации данного понятия, которая необходима для конкретных теоретических и особенно экспериментальных исследований. В данном случае мы исходим из предположения о том, что межличностное отражение представляет собой диалектическое единство внутренних психологических инстанций и внешнего наблюдаемого поведения.

В качестве внутренней психологической инстанции межличностного отражения выступает межличностное отношение, которое рассматривается как взаимная (или невзаимная) эмоциональная, образная и когнитивная «представленность» одной личности во внутреннем мире другой, возникающая в результате социальной перцепции, совместной деятельности и т. д. Общение в предлагаемой системе понятий представляет собой то наблюдаемое поведение, в процессе которого проявляются и развиваются межличностные отношения.

Проведенный анализ позволяет уточнить наш подход к классификации видов общения. В данном контексте важно подчеркнуть, что когда мы говорим о непосредственном общении, то отдаем себе отчет в относительности и границах этой непосредственности.

Любые акты субъективно непосредственного межличностного общения несомненно объективно опосредствованы теми внутренними инстанциями, о которых шла речь, опосредствованы межличностными отношениями. (С этой точки зрения определенное опосредствование имеет место уже в общении стадных животных, когда оно разворачивается, к примеру, «с оглядкой» на иерархию.)

В то же время следует согласиться с различием непосредственного (в более узком смысле) и опосредствованного общения. Особенно важен для обоснования нашей гипотезы анализ фундаментального значения непосредственного общения, предпринятый

Б. Ф. Ломовым. Он считал, что генетически исходная форма общения в жизни индивида, – непосредственное (лицом к лицу) общение. Иногда думают, что такая форма существенна только для ранних этапов психического развития, а позднее она свертывается, уступая место общению опосредствованному. Являясь генетически исходным, непосредственное общение не утрачивает своего значения в течение всей жизни человека. По мере развития индивида в системе общественных отношений развивается и непосредственное общение: обогащаются его средства и способы, изменяются его сфера и функции.

Для нашего дальнейшего изложения существенно подчеркнуть то, что и в историческом плане, на ранних этапах антропосоциогенеза, именно непосредственное общение было тем исходным социально-психологическим феноменом, которое, дав начало остальным социально-психологическим явлениям, продолжает сохранять значение и для современного человека.

Непосредственное, значимое для его участников межличностное общение неизбежно ведет к появлению особого структурного образования – малой (контактной) группы, которая и в генетическом, и в историческом плане является, согласно нашей гипотезе, первичной и универсальной системой этого общения.

Истоки возникновения группы как универсальной системы непосредственного общения следует искать в фактах групповой жизни высших животных. О том, что потребность в общении и соответствующая ей структурная единица общения – группа – имеют глубокие корни в процессе эволюции, свидетельствуют конкретные исследования биологов и специалистов по эволюционной генетике. Уже на уровне приматов объективная нужда в совместных действиях перерастает в потребность в общении. «Наиболее общей чертой эволюции потребностей у приматов, – пишет Н. А. Тих, – является их расширение: выход потребностей за пределы биологической необходимости, возникновение новых потребностей на базе той деятельности, которая у низших форм являлась лишь способом или средством удовлетворения основных потребностей. Необходимость в стадных объединениях, вызванная инстинктом самосохранения, привела к развитию самостоятельной потребности в жизни среди себе подобных, в общении с членами стада (курсив мой. – Я. К.). У высших обезьян изоляция из привычной «социальной» среды в ряде случаев приводила животных к гибели». [11 - Тих Н. А. «Филонтогенез» потребностей у приматов // III Всесоюзный съезд общества психологов СССР. Т. 3. М., 1968, с. 469.]

Ближайшими предками человека могли стать лишь те антропоиды, у которых указанная потребность была развита в наибольшей степени. Именно на базе групповых, или, как мы бы сказали, предсоциальных инстинктов, уже на дочеловеческой стадии появляется бескорыстная забота о себе подобных, которая выступает, по мнению ряда биологов, как фундаментальный фактор антропогенеза. «Стада и орды дочеловеков, племена и рода людей могли некоторое время обходиться без каких-либо коллективистических и альтруистических инстинктов. Они могли временно побеждать и плодиться. Но они редко могли выращивать свое потомство и редко передавать свои гены... Лишь детеныши стай, орд, племен с достаточно развитыми инстинктами и эмоциями, направленным не только на личную защиту, но и на защиту потомства, на защиту коллектива в целом, на защиту



молниеносную и инстинктивную, полусознательную и сознательную, имели шансы выжить. В условиях доисторических, и даже исторических, индивиды, у которых отсутствовали эти инстинкты, и общины, у которых они были редки, непрерывно устранялись естественным отбором за счет малой численности выживавших детенышей». [12 - Эфроимсон В. Родословная альтруизма // Новейший мир. 1971, № 10. с. 199.]

Не со всеми положениями вышеприведенного рассуждения можно согласиться. Так, на наш взгляд, совершенно неприемлемо безоговорочное сближение, чтобы не сказать отождествление, социально-исторических и социально-психологических понятий с биологическими. Вряд ли допустимо ставить в один ряд, например, «стада и орды дочеловеков», иначе говоря – животных и «орды, роды, племена людей». Точно так же сомнительна правомерность утверждения о «коллективистических» инстинктах. И совсем уж по «биологизаторски» звучит термин «коллектив» в применении к объединениям животных. Как мы уже отмечали, в социальной психологии и педагогике это понятие обозначает не просто группу людей, но группу на весьма высокой стадии социального развития, так что не всякое человеческое объединение признается коллективом. Эту оговорку мы сочли необходимой сделать здесь с тем, чтобы в дальнейшем, цитируя работы биологов и антропологов, где термин «коллектив» употребляется для обозначения любого объединения, обойтись без повторной полемики.

Для нас в работах по эволюционной генетике важно другое – установление глубоких генетических корней социальнопсихологических явлений вообще и образования малой группы в частности. В этом смысле мы согласны с мнением К. К. Платонова о том, что «Подражание и взаимопомощь, включенные в общение и труд, способствовали превращению стада сначала в первобытную орду, а затем в племя. Все эти стадные особенности, будучи включены как биологические компоненты в антропогенез, в процессе его становились социально-психологическими явлениями» (15, 102).

Многочисленные исследования, ведущиеся в русле современной этологии (К. Лоренц, Р. Шовен, Н. Тинберген и др.), свидетельствуют о том, что на уровне животного мира возникает и структурная единица общества, которая на стадии человека становится малой группой. Уже здесь находим мы в зародыше такие феномены взаимоотношений (иерархия, «лидерство» и т. д.), которые на новом качественном уровне получают развитие в человеческом обществе. Основываясь на этих исследованиях, П. В. Симонов пишет: «Жить, познавать и занимать определенное место в группе, взаимодействуя с другими ее членами, этими тремя глаголами действительно можно обозначить огромное многообразие побуждения и продиктованных ими поступков. Интересно, что естественную предысторию подобной классификации мы находим уже при анализе сложных форм поведения животных... Одной из сильнейших и фундаментальных потребностей высших животных является потребность занимать определенное место в стадной иерархии». [13 - Симонов П. В. Искрящие контакты // Новый мир, 1971, № 9, с. 193.]

Уже в группах животных обнаружено два типа лидерства – вожаки-«лидеры» и вожаки-«руководители». Если первых мало интересуют следующие за ними животные, то вожаки-руководители нередко силой подчиняют себе стадо. «Если лидерство первого типа

(господство в группе) сочетается с физической силой и агрессивностью, то лидерство второго типа (вожак, подающий пример) сочетается с развитой исследовательской активностью, бесстрашием и способностью к решению трудных задач» (там же, с. 193). Кстати сказать, анализируя структуру стада, биологи сплошь и рядом используют термины и понятия социальной психологии, тем самым невольно антропоморфизируя стадную жизнь животных. Нам думается, что причиной тому – используемый биологами, но зачастую не осознаваемый ими, метод анализа фактов общественной жизни животных. Иные из них, «третируя» психологию как описательную науку, не замечают, что сами они способны увидеть сложность поведенческих реакций животных именно потому, что в развитом, преобразованном виде их описание уже содержится в социально-психологических исследованиях человеческих общностей, и они (биологи) стихийно применяют выработанные здесь понятия. Сама по себе такая экстраполяция закономерностей функционирования структур высшего порядка для обнаружения их зарождения в структурах низшего порядка вполне допустима. Как подчеркивал К. Маркс, «анатомия человека – ключ к анатомии обезьяны. Наоборот, намеки более высокого у низших видов животных могут быть понятны только в том случае, если само это более высокое уже известно» (252, 731).

Именно потому, что «более высокое» – социально-психологическая структура человеческих общностей – «уже известно», этологи оказались в состоянии обнаружить и частично объяснить «намек более высокого у низших видов животных». Конечно же, о непосредственном переходе к человеческим формам общения и общностям не может быть и речи. Как справедливо подчеркивает Б. Ф. Поршнев, «вызывает возражения... мысль о переходе к человеку по прямой линии: путем укрепления или трансформации семейно-стадной структуры. Общество не продолжение стада». [14 - Поршнев Б. Ф. Контрсуггестия и история // История и социальная психология. М., 1971, с. 102.] Вместе с тем он усматривает «маленький намек на принципиально новые взаимоотношения индивида со своим видом» в наблюдениях Дж. Гудалл над группами шимпанзе на воле.

Исследовательница заметила, что шимпанзе кочуют обычно группами из пяти-шести особей; иногда в местах обильных они сбиваются в более обширные группы, достигающие 25—30 особей. Когда же вновь расходятся в разные стороны меньшими группами, то состав индивидов в любой из них оказывается уже не тем, каким был до временного скопления. Выходит, на всей территории обитания вида происходит медленная диффузия особей – маленькие группы, сливаясь временно в большие, постоянно тасуются.

Но то, что в шимпанзе еле выражено, ибо количественный диапазон от малой группы до большой незначителен, могло иметь у наших биологических предков, судя по некоторым археологическим свидетельствам, огромный размах: не было постоянных стад, а были то большие, то меньшие скопления, то распадение их, может быть, даже на простые единицы, которые позже вновь собирались и перемешивались с совсем другими особями. Вид выступал тем самым не только как наследственное, но и как реально тасующееся единство. Пока это явление не будет всесторонне исследовано, говорить о предпосылках социогенеза преждевременно.

Для нас важно признание самого факта существования «малой группы» (хотя, конечно, этот термин в рассматриваемом контексте употребляется в отличном от того, которое придаем ему мы, значении). Даже «тасующееся единство» не отрицает этого факта. Ведь те «простые единицы», на которые оно распадается, – это, надо думать, не индивиды, а именно контактные группы, иначе они не могли бы «перемешиваться с совсем другими особями».

Мы проведем аналогию, которая, вместе с тем, может быть во-первых, не просто случайным совпадением, а выражением глубинных структурно-динамических закономерностей общения и, во-вторых, проливает некоторый дополнительный свет на явление, которому Б. Ф. Поршнев придает такое большое значение для исследования предпосылок социогенеза.

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

Дело в том, что экспериментальные исследования межличностного общения, проведенные в русле групповой психологии, показали, что группа с точки зрения отношений ее членов друг к другу представляет собой именно «тасующееся единство». Специально проведенный нами анализ (соответствующие данные изложены далее) показал, что выбор партнеров осуществляется вероятно и что для каждого члена группы существуют круги общения разного порядка. Фиксация симпатий и антипатий является при этом относительной, а внутри группы существуют как более постоянные элементарные структурные единицы («группировки» по 3–5 человек), так и более переменные по составу группы (по 7–10 человек). Персональный состав этих единиц «перемешивается» с закономерной интенсивностью, которая зависит от возраста членов группы, вида деятельности и стадии существования самой группы.

С интересной гипотезой о связи между развитием элементарной рассудочной деятельности и эволюцией групповых отношений животных выступил Л. В. Крушинский. Вместе с развитием рассудочной деятельности, по его мнению, происходит совершенствование групповых отношений. При этом сообщества животных становятся все более стабильными. Особое значение придается персональному знанию животными друг друга: «Индивидуальное знание особями друг друга – является несомненно одним из важнейших условий образования устойчивых группировок животных. Всякое сообщество, члены которого персонально знают друг друга, является устойчивой группировкой. Такое сообщество по своей организации оказывается более высокодифференцированным, чем анонимная группа». [15 - Крушинский Л. В. Роль элементарной рассудочной деятельности в эволюции групповых отношений животных // Вопросы философии, 1973, № 11, с. 125.]

Пока преждевременно углубляться в дальнейшие сопоставления. Для нашего анализа генетических основ малой группы важно было констатировать наличие этих «намёков» уже на уровне животного мира.

Трудовая деятельность первобытных людей неизбежно требует более тесного и содержательного общения между ними, приводит к возникновению человеческого сознания и речи.

Ф. Энгельс отмечал, что развитие труда, – по необходимости способствовало более тесному сплочению членов общества, так как благодаря ему стали более часты случаи взаимной поддержки, совместной деятельности, и стало ясней сознание пользы этой совместной деятельности для каждого отдельного члена. Коротко говоря, формировавшиеся люди пришли к тому, что у них появилась потребность что-то сказать друг другу.

Возникает вопрос: в какой конкретно социально-психологической форме первоначально существует общество формировавшихся людей? Какой вид могла иметь общность, в рамках которой осуществляется взаимная поддержка и совместная деятельность, в результате чего у людей «появилась потребность что-то сказать друг другу»? Такая общность, по-нашему мнению, могла быть только контактной малой группой, внутри которой осуществлялось единственно возможное на заре человечества непосредственное общение. В пользу сформулированной гипотезы свидетельствует теоретический анализ возникновения сознания и самосознания человека, данные антропологии, а также изучение развития сознания, самосознания и общения в онтогенезе.

«Сознание, – отмечали К. Маркс и Ф. Энгельс, – следовательно, с самого начала есть общественный продукт и остается им, пока вообще существуют люди. Сознание, конечно, есть вначале осознание ближайшей чувственно воспринимаемой среды и осознание ограниченной связи с другими лицами и вещами, находящимися вне начинающего сознавать себя индивида...» (252, 29). Для нас в этом высказывании в данном случае особенно важны два момента: во-первых, подчеркивание значения ближайшей чувственно воспринимаемой среды, куда входили, разумеется, и члены контактной общности, о которой идет речь; во-вторых, указание на осознанность ограниченной связи с другими людьми. Что может психологически означать это «осознание ограниченной связи с другими лицами»? Скорее всего, это способность отличать своих, как «ближайшую чувственно воспринимаемую среду», и чужих, как «других», связь с которыми осознается и переживается как «ограниченная». Можно думать, что в пределах такой контактной группы и в филогенезе и в онтогенезе одновременно с возникновением сознания происходит возникновение и развитие самосознания. К. Маркс говорил, что лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку. Если рассмотреть Петра и Павла как живых людей, репрезентирующих друг для друга человеческое общество, то конкретной первичной социально-психологической ситуацией, которая, будучи неизбежным этапом развития сознания и самосознания индивида, непрерывно воспроизводится и на наших глазах, является ситуация развития ребенка. Она первоначально представляет собой диаду – отец и сын, мать и дочь и т. п. Именно внутри этой первичной малой группы, естественно, не находящейся в изоляции от более широких групп, в процессе общения происходит зарождение сознания и самосознания человека. Можно утверждать, что только внутри контактной группы доисторические Павлы и Петры могли обнаружить друг в друге и в самих себе человеческие черты.

Высказанная здесь точка зрения близка концепции Б. Ф. Поршнева, хотя и отличается от нее некоторыми существенными особенностями. Б. Ф. Поршнев подчеркивал прежде всего важность представления «они». Он считал, что первым актом социальной

психологии надо считать появление в голове индивида представления о «них». В другом месте, говоря о первичности и важности переживания «они», Б. Ф. Поршнев пользуется результатами наблюдения за поведением ребенка: «Насколько генетически древним является это переживание, можно судить по психике ребенка. У маленьких детей налицо очень четкое различие всех “чужих”, причем, разумеется, весьма случайное, без различия “чужих” опасных и неопасных и т. п. Но включается сразу очень сильный психический механизм: на “чужого” при попытке контакта возникает комплекс специфических реакций, включая плач, рев – призыв к своим». [16 - Поршнев Б. Ф. О начале человеческой истории // Философские проблемы исторической науки. М, 1969, с. 82, 84.]

Некоторое противоречие ощущается уже внутри данного описания: указание на «призыв к своим» свидетельствует о наличии еще более древнего переживания и такого генетически более раннего образования, как эмоциональная реакция на своих, по отношению к которой различие чужих является новообразованием.

Поскольку в данном случае мы впервые можем перейти с зыбкой почвы исторических реконструкций к прочно установленным фактам генетической психологии, рассмотрим описанную реакцию более подробно. Специальные исследования показали, что в конце первого и в начале второго месяца жизни у ребенка появляются новые формы реакций на взрослого человека, которые резко отличаются от всех остальных и знаменуют наступление нового этапа психического развития – «комплекса оживления», под которым понимается «положительное эмоциональное реагирование на взрослого, проявляющееся в улыбке и общих оживленных движениях, а позднее в гулении и смехе, с самого начала связано не с удовлетворением органических потребностей, а является показателем новой социальной потребности – потребности в общении» (411, 73).

Итак, генетически первичной является положительная эмоциональная реакция на другого человека. Чаще всего этим другим оказывается мать или человек, ее заменяющий. Первоначально эта реакция возникает на всякого взрослого и только с 4–5 месяцев младенец начинает различать «своих» и «чужих». «“Свои” вызывают ярко выраженную реакцию эмоционального оживления... “чужие” вызывают обратную реакцию – торможение» (411, 88). Можно предположить, что и в ходе исторического развития первичной была положительная реакция на своих, которая приводила к осознанию и переживанию «мы» в рамках специфической человеческой общности – малой группы.

Перейдем далее к обоснованию нашей гипотезы данными антропологии. Очень часто при описании начального этапа человеческой истории для обозначения первых общностей нарождающегося человечества используют такие термины, как «первобытная орда», «первобытное стадо», а затем появляются «род» и «племя». Но для психолога, которого интересует генезис межличностного общения и первичных человеческих общностей, такого рода обозначения являются слишком расплывчатыми и общими. Можно предполагать, что внутри перечисленных общностей уже на ранних этапах антропосоциогенеза функционировали более элементарные структурные единицы.

Чрезвычайно важно выяснить, каким могло быть общение на первых стадиях социогенеза, и что представляли собой те элементарные социально-психологические общности, в которых оно проходило. Некоторые гипотезы на этот счет содержатся в специальных исследованиях по антропогенезу. Чаще всего подчеркивается важность семейных отношений и семейной структуры. Семьи считаются естественными первичными группами, с которых начинается человеческое общество и из которых оно первоначально состоит. «Иногда состояние “естественного” существования первобытного человека, – пишет английский ученый А. Барнетт, – противопоставляют “искусственности” современной жизни. При этом подразумевают, что первобытный человек, как и большинство других животных, жил без общественной организации, орудий труда и речи. Но это не так. И общественная организация, и орудия труда, и речь, и огонь в придачу существовали еще до появления homo sapiens. Где бы и когда бы человек ни жил, он извечно объединялся в группы и изменял свою среду с целью удовлетворения собственных потребностей. Именно это имеют в виду, когда говорят, что человек “создает свою собственную среду”». [17 - Барнетт А. Род человеческий. М, 1968, с. 163.] Следовательно, по мысли Барнетта, общественная организация родилась из семейных групп – первичных кирпичиков человеческого общества.

Однако говоря о семье и родственных отношениях на заре человеческой истории, нельзя ни на минуту забывать о том, что данные понятия, имеющие для нас вполне определенный смысл, в применении к интересующему нас периоду имеют совсем другое содержание. Во-первых, как показали исследования Л. Моргана, там речь шла о семье, мало напоминающей современную; во-вторых, понятие родства впервые было осознано опять-таки не в нашем понимании этого слова, а как родство по тотему, как общность по животному, от которого, согласно первобытным верованиям, произошел данный род.

По мнению известного антрополога Ю. И. Семенова, именно ощущение «родства» по тотему было первым социальным чувством, которое было осознано как переживание единства коллектива. «Первобытное стадо поздних палеантропов, – считает ученый, – было коллективом не только единым, но и осознавшим (в форме тотемизма) свое единство. Осознание человеческим коллективом своего единства было в то же время неизбежно и осознанием отличия всех членов данного коллектива от всех остальных людей». [18 - Семенов Ю. И. Как возникло человечество. М, 1966, с. 448.]

Интересно отметить, что доказательство своей гипотезы Ю. И. Семенов видит в факте первых захоронений, которые обнаружены уже у неандертальцев: забота о мертвых свидетельствует о психологических связях между живыми (там же, с. 386).

Таким образом, уже на столь ранней стадии развития человеческих общностей происходит удвоение отношений: на базе объективно существующих производственных, экономических отношений возникают субъективные отношения, которые осознаются и переживаются как единство родового «коллектива».

Объективно различные производственные функции, по-видимому, действительно могли вести к обособлению определенных групп внутри рода. Попутно отметим, что выделение в самостоятельную группу детей и подростков на столь ранней стадии развития общества

дискуссионно. Так, согласно гипотезе Д. Б. Эльконина, детство как особый социально обусловленный период жизни возникает на более поздних стадиях развития общества. Что касается интересующего нас периода, то, по всей вероятности, четкого разделения на детей и взрослых здесь еще не произошло: чрезвычайно рано отделяясь от родителей, дети фактически жили жизнью взрослых людей, выполняя их ролевые функции. Кстати сказать, именно эти соображения привели Д. Б. Эльконина к выводу об историческом происхождении ролевой игры детей, которая возникает на той более поздней стадии общественного развития, когда дети уже не могут в прямой форме выполнять социальные роли взрослых и осуществляют свое стремление к совместной жизни в форме игрового моделирования.

Весьма важные выводы о внутренней социально-психологической структуре первоначальных человеческих общностей следуют, как нам кажется, из концепции Я. Я. Рогинского о «вековых категориях общества». Исследователь считает, что наряду с особыми законами развития, свойственными отдельным общественно-экономическим формациям, имеются и общие законы развития общества, присущие любой формации. «С момента своего появления человечество оказалось перед необходимостью трех родов, необходимостью, которая проходила через историю каждого самостоятельного коллектива. По отношению к враждебным силам внешнего мира вставала необходимость борьбы. По отношению к непосредственным соратникам в этой борьбе, а также другим членам своего коллектива возникла необходимость взаимного сотрудничества и солидарности. Для ведения борьбы и для установления согласия, и для удовлетворения всех физических потребностей, то есть самосохранения, питания и продолжения рода, возникла необходимость производства средств существования и орудий труда... Названные задачи могут быть прослежены до любой глубины человеческой истории». [19 - Рогинский Я. Я. Проблемы антропогенеза. М, 1969, с. 220—221.] Для нас особенно важно проследить развитие той «вековой категории», которая является специальным предметом социальной психологии, – функции взаимного сотрудничества и солидарности, функции «установления согласия».

Я. Я. Рогинский показывает, что эта, как мы бы сказали, социально-психологическая деятельность человека была вызвана к жизни объективными законами развития человечества. Более того, существование самого человеческого общества зависело от разрешения противоречия «между возросшей вооруженностью мустьерских орд и пережитками дикости во взаимоотношениях членов в каждой орде или соседних орд между собой». «Противоречие между вооруженностью и отсутствием должной структуры отношений и связи между людьми выросло в грозную опасность самоистребления» (там же, с. 221—222). Принципиальная значимость приведенных положений заключается и в том, что здесь подчеркивается важность психологического и социально-психологического фактора в становлении человека. В русле данной концепции проясняются исторические корни происхождения ролевой структуры группы. Более того, исходя из данной схемы, можно думать, что становление внутренней структуры личности и появление основных ее типов (типов характера, по Я. Я. Рогинскому) является отражением объективной необходимости решать три «вековые» задачи: борьбы, производства и установления согласия. При этом вскрывается глубокая диалектическая взаимосвязь указанных функций, их взаимопроникновение. Например, функция борьбы рассматривается не

только как внешняя по отношению к данному коллективу задача, имеющая негативный характер защиты от врагов, но и как социально-психологическая деятельность по установлению согласия, в результате которой появляется такой фундаментальный социально-психологический феномен, как управление. «...Для общества, – пишет Я. Я. Рогинский, – необходима борьба, имеющая непосредственной целью производство, и борьба для установления согласия в коллективе... Борьба в деле установления согласия есть деятельность, направленная к подчинению членов коллектива, то есть управлению людьми» (там же, с. 227). При этом установление согласия рассматривается и как особого рода производство, и как этическая деятельность человека, направленная на достижение внутрличностного и межличностного равновесия.

Борьба, производство и установление согласия представляют собой важные стороны психической деятельности индивида, которые отражают основные формы его социальной деятельности. «Естественно предположить, – говорит Я. Я. Рогинский, – что самое выделение в качестве важных психологических функций человека рассудка, чувства и воли может быть и произошло, по крайней мере частично, вследствие их соответствия основным формам социальной деятельности» (там же, с. 222). Далее автор обосновывает происхождение основных типов характера – рассудочного, эмоционального и волевого. Для нас здесь чрезвычайно существенно подчеркнуть, что первоначально эти типы характера выступают как носители основных социальных функций – борьбы, производства и установления согласия (управления). Иными словами, речь идет о первичных социальных ролях в социальной группе.

Мы вправе предположить, что гипотеза Я. Я. Рогинского может иметь и социально-психологическую интерпретацию: основные типы характера – это и основные первичные социальные роли человека. Дальнейшее усложнение и развитие личности осуществляется неразрывно с усложнением и развитием социальных отношений и соответствующих им социальных ролей. Ролевая структура личности приобретает, так сказать, историческую глубину. Какой же была та первоначальная социально-психологическая общность, в рамках которой впервые возникли первичные социальные роли? Здесь мы возвращаемся к исходной точке нашего анализа: эта общность не могла быть ничем иным, кроме малой группы. И роды и племена не могли не иметь стихийного контактно-группового членения. Мы уже подчеркивали, что в тот период возможно было только непосредственное общение, которое наиболее эффективно в небольшом объединении.

Можно высказать предположение о количественном составе таких первичных малых групп. Трудно представить, чтобы они могли быть более многочисленными, чем контактные малые группы современных людей.

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

Именно об этом свидетельствуют и специальные исследования антропосоциогенеза. В книге Л. А. Файнберга «У истоков социогенеза» приводятся интересные данные о том, что на основе изучения охотничьего промысла, способов коллективной охоты и раздела добычи в ашельскую эпоху (ашельские памятники Торральба и Амброн в Испании), специалисты пришли к выводу о том, что в каждой охоте участвовало от 10 до 35 человек.



При этом «для охоты объединялись не отдельные индивиды, а группы людей, представлявшие разные, но однотипные по структуре и более или менее сходные по численности членов социальные организмы». [20 - Файнберг Л. А. У истоков социогенеза (от стада обезьян к общине древних людей). М., 1980, с. 92.]

К сходным выводам приходят и исследователи самых древних в мире очагов обитания первобытных людей в Терра Амата и в Вертешселлеше (Венгрия). Исходя из этнографических данных предполагается, что в каждой хижине Терра Амата помещалось от 10 до 20 человек. Древние люди не только спали там, но и трудились (там же, с. 99).

Таким образом, древнейшие человеческие коллективы были, по-видимому, невелики по размерам. В среднем в каждом из них насчитывалось не более 25—30 человек.

Весьма существенным для подтверждения нашей гипотезы представляется вывод Ж. Пивето, сделанный на основании анализа результатов раскопок, с которым соглашается и Л. А. Файнберг: «Иногда думают, что заря человеческой истории – это природное состояние, в котором человек был свободен от всех социальных ограничений. Можно, напротив, задать вопрос, не является ли это природное биологическое состояние мифом и не осуществляется ли процесс гоминизации социально, так что его основным субъектом с самого начала был не изолированный индивидум, а группа» (там же, с. 122) (курсив мой. – Я. К.). Возможно, было бы уместно уже здесь уточнить и социально-психологическую квалификацию этой общности – малая (контактная) группа, членов которой связывали отношения эмоционального предпочтения, общности по тотему и коллективная деятельность. Члены группы исполняли первичные социальные роли, соответствующие основным типам характера по Я. Я. Рогинскому: одни осуществляли по преимуществу функцию борьбы, другие – функцию деятельности, третьи – функцию установления согласия. Эти последние, по-видимому, и были первыми лидерами.

В связи с усложнением производства и появлением частной собственности личные эмоциональные отношения усложнялись, переплетались с экономическими, производственными отношениями, которые стали рассматриваться и осознаваться как нечто надличное, самодовлеющее. Вместе с тем, как бы ни усложнялись отношения между людьми, они в своем непосредственном проявлении и сущности остаются психологическим межличностным общением, которое, разумеется, определяется и опосредствуется, в конечном счете, отношениями производственными, экономическими, классовыми и т. д. Больше того, вступая в общение, люди чаще всего осознают свои отношения прежде всего как межличностные, «чисто человеческие», а их отчужденная производственно-экономическая сущность остается как бы за скобками.

Гипотеза о малой группе как первом социально-психологическом объединении людей, которое предшествовало появлению всех остальных общностей, полностью соответствует марксистскому анализу роли непосредственного общения в возникновении общественных отношений. «... Действительными людьми, – писали К. Маркс и Ф. Энгельс, – в их действительном общении созданы эмпирические отношения, и уже потом, задним числом, люди эти отношения конструируют, изображают, представляют себе, укрепляют и оправдывают...» (252, 222). И еще: «Но так как они вступали в общение между собой не

как чистые Я, а как индивиды, находящиеся на определенной ступени развития своих производительных сил и потребностей... то именно личное, индивидуальное отношение индивидов друг к другу, их взаимное отношение в качестве индивидов создало – и повседневно воссоздает – существующие отношения» (252, 439—440) (курсив мой. – Я. К.).

Итак, малая группа, являясь универсальной системой непосредственного межличностного общения, была генетически первичной социальной общностью в истории человечества. В ее рамках личное отношение между людьми создало – и повседневно воссоздает – отношения общения более высокого порядка.

Таким образом, мы обосновали гипотезу, согласно которой контактная (малая) группа является универсальной системой непосредственного межличностного общения. Для ее доказательства были привлечены данные этологии, работы по антропосоциогенезу и результаты наших экспериментальных исследований в области возрастной социальной психологии. Можно предполагать, что именно малая (контактная) группа была исходной, исторически первичной формой социально-психологической структуры межличностных отношений. Социально-психологическая интерпретация гипотезы о «вековых категориях» общества позволила обосновать положение о возможной универсальной ролевой структуре этой группы на первых стадиях антропосоциогенеза.

### **Вопросы и задания**

1. В чем состоит специфика понятия «социальная микросреда»?
2. Как вы понимаете выражение «с точки зрения развития личности ребенка среда выступает как источник развития»?
3. Раскройте содержание понятия «социальная ситуация развития».
4. В чем суть выдвинутого Л. С. Выготским понятия «переживание»?
5. В чем заключается «принцип двойной экспозиции» в психологическом исследовании?
6. Дайте определение понятия «малая группа». По каким основаниям осуществляется классификация малых групп?
7. В чем сходство и различие понятий «группа» и «коллектив»?
8. Охарактеризуйте малую группу как систему. Какова структура этой системы?
9. Охарактеризуйте этапы развития группы как коллектива.
10. Почему малая группа может считаться универсальной системой непосредственного межличностного общения в истории человеческого общества?

Приглашение к исследованию

11. На основе собственных наблюдений дайте характеристику развития общения ребенка со взрослыми.

### **Глава 3**

#### **Проблемы взаимоотношений и общения в детских группах в истории отечественной науки**

#### **Проблемы истории педагогических и социально-психологических исследований в нашей стране**

Изучение взаимоотношений и общения внутри детских групп имеет значительную традицию в отечественной педагогической и социально-психологической литературе. В работах современных авторов, с одной стороны, обнаруживается тенденция рассматривать нынешний этап изучения групп и коллективов как явление совершенно новое для нашей науки, связанное исключительно с освоением зарубежного опыта в этой области. С другой стороны, порой наблюдается осознанное или неосознанное стремление ретроспективно модернизировать проблемы, методические подходы и результаты психолого-педагогических изысканий нашей науки 1920–1930-х гг. В этом случае стирается своеобразие современных исследований, которые отождествляются с работами прошлых лет по принципу – «все это уже было».

Отсюда актуальность и принципиальное значение тех историко-психологических и историко-педагогических исследований, которые содержат объективный и разносторонний анализ раннего этапа изучения детского коллектива в русской и советской психолого-педагогической науке представляется нам очевидной. Такой анализ содержится в общих руководствах и статьях по истории психологии (А. В. Петровский и др.), в трудах по социальной психологии (Б. Д. Парыгин, Е. С. Кузьмин), в ряде специальных работ, посвященных видным представителям советской детской, педагогической и социальной психологии. Существенный интерес представляют и работы по истории педагогики, связанные с указанной проблемой.

Изучение научных публикаций прошлых лет по проблемам коллектива, думается, представляет не только исторический, но и актуальный практический интерес в плане обогащения проблематики и методики современных исследований.

В нашей работе основное внимание уделяется проблемам внутриколлективных взаимоотношений в группе сверстников. Первые указания на особый характер взаимоотношений, которые складываются между детьми в классе, на их психологическое влияние и значимость можно обнаружить в русской художественной и педагогической публицистике второй половины XIX в.

Уже Л. Н. Толстой, опираясь на опыт педагогической работы в яснополянской школе вынес убеждение о существовании особого явления, которое он обозначил как «дух школы». Позднее к анализу «духовного единения», «корпоративного духа», «общественности», «товарищества», как мы бы теперь сказали, социально-

психологического климата, социально-психологической атмосферы, возникающей внутри детских сообществ, обращались почти все либеральные авторы, пишущие о школе. При этом отмечались не столько благоприятные для развития отдельной личности ситуации, сколько отношения, уродующие, деформирующие душу ребенка. Впечатляющие картины этого мы находим и в «Очерках бурсы» Н. Г. Помяловского, и в произведениях Н. Г. Гарина-Михайловского, и в более поздних «Кадетах» А. И. Куприна.

Обстоятельный обзор русской педагогической периодики с интересующей нас точки зрения содержится в уже упоминавшемся сборнике (321). Как правильно отмечает О. С. Газман, «отношения между учащимися и возникающее на их основе групповое сознание не могли быть на имеющемся тогда уровне социологических и психологических знаний сколько-нибудь серьезно теоретически осознаны... Попытки найти “объективные основания” воспитывающей роли “товарищества” не давали истинно научного объяснения и велись односторонне, часто с позиций идеалистических» (321, 75).

Важно отметить, что для русских авторов последней четверти XIX в. характерно стремление связывать школьный «дух товарищества» с атмосферой общественной жизни. Так, на детерминированность отношений между детскими общественными отношениями указывает автор цикла статей «Товарищество в школе» О. Шмидт. По его мнению, общество, основанное на эксплуатации, стяжательстве, эгоизме, не может создать условия для развития чувства товарищества, сотрудничества, общественных устремлений детей. В этих условиях особенно велика роль учителя, который все же способен сделать многое для создания такого «духа» класса, при котором царило бы товарищеское, теплое отношение «массы к отдельному ученику» (321, 76).

«Учителю-воспитателю, – говорил О. Шмидт, – в самых лучших условиях невозможно уследить за каждой отдельной личностью, он может иметь дело только с массой, масса и должна воздействовать на каждого ученика в частности» (321, 76). Нетрудно усмотреть в этом высказывании намек на принцип «параллельного действия», экспериментально и теоретически обоснованный А. С. Макаренко почти через полвека. Не удовлетворяясь туманным термином «дух класса», О. Шмидт пытался как-то конкретизировать это понятие: «Что же такое “дух”? Это известное доброе или дурное настроение всего класса, всего заведения – настроение, накапливающееся постепенно, иногда целыми десятками лет и влияющее на новичка так неотразимо, что он невольно заражается им, пробыв в заведении две-три недели» (321, 76).

Важно отметить, что О. Шмидт, как и некоторые другие представители педагогической науки того времени, придавал решающее значение в формировании «духа товарищества» совместной деятельности детей, коллективным формам учебной работы и игре. Именно в игре, по мнению В. П. Вахтерова, «ребенок участвует в постановлении решений (в выборе игры), отстаивает свое мнение, свое место в среде сверстников» (321, 77). О. Шмидт усматривал особое значение игры в том, что она приводит к общей цели, а в достижении общей цели забываются и личная боль и личный неуспех, завязываются симпатии, а «антипатии ступеньками в общем чувстве удовольствия» (321, 78).

Заслуживают внимания и высказывания известного педагога своего времени Г. А. Рокова. Он считал общественное мнение класса, «строй его понятий о порядочном и непорядочном, о хорошем и дурном, о честном и бесчестном, основным образованием, возвышающим до себя личность» (321, 77). Поразительно своевременно звучат высказывания Г. А. Рокова в свете социально-психологических дискуссий наших дней. Автор несомненно был на уровне европейской науки, а в ряде его положений можно констатировать ощутимое превосходство.

Г. А. Роков исходил из того, что школьный класс – это не простая сумма статистических независимых величин, а особая групповая индивидуальность, имеющая свои отличительные психические свойства, несводимые к свойствам отдельных индивидов, свое лицо, свой «особый умственный и нравственный облик», который «кладет тем больший отпечаток на характер, чем продолжительней и чем теснее он с нею соприкасается». Интересным представляется и сопоставление школьного класса с различными объединениями взрослых и семей. С точки зрения исследователя, класс – более цельная и сплоченная общность, чем «большинство кружков и корпораций взрослых», поскольку он психологически связывает детей даже более тесно, чем семья, где «возраст кладет психические различия». Г. А. Роков очерчивает сложный процесс психических взаимодействий, который приводит к тому, что возникает нечто «общее, родственное, характерное для всего класса». Анализируя взгляды исследователя, О. С. Газман обращает внимание на использование терминов «ассимиляция», «уравнивание», «приспособление», на его представление о классе как живом организме, который «чувствует», «мыслит», «страдает» и т. д.

усматривая в этом влияние Г. Лебона, Г. Тарда и С. Сигеле.

В то же время справедливо подчеркивается самобытность Г. А. Рокова, а в ряде случаев и его более прогрессивные позиции. Так, в отличие от Г. Лебона, провозгласившего «закон нивелировки книзу», он показывает, что класс способен не столько нивелировать вниз, сколько действовать сознательно, «возвышать до себя слабых», положительно влиять на личность.

Видное место в жизни школьного класса, по мнению Г. А. Рокова, принадлежит педагогу, которому совершенно необходимо знание психологии классного сообщества. «Индивидуализация воспитания, – отмечал исследователь, – означает лишь то, что должно быть обращено внимание на все обстоятельства, влияющие на ученика. А так как в числе этих обстоятельств немалая роль принадлежит и школьному классу, то его общие и частные свойства также входят в круг предметов, подлежащих изучению педагогом» (321, 84). Учителю необходимо уметь «руководить и управлять не только одним воспитанником, но и группой, а для этого он должен знать комбинации последствий, к которым приводит комбинация учеников, составляющих группу». Такое педагогическое руководство необходимо еще и потому, что «самодеятельное товарищество, – по выражению Г. А. Рокова, – “бритва обоюдоострая”», и педагог должен «давать ей желательное и полезное направление».

Проблема взаимных влияний и воздействий детей друг на друга находит отражение и в работах других крупных педагогов начала XX в. Интересно, что в этот период на страницах педагогических произведений возникает проблема, которая далее станет в какой-то мере традиционной – вожачество, о котором писали В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев, К. Н. Вентцель и др.

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

В. П. Вахтеров приводил в «Основах новой педагогики» (1913) уже экспериментальные данные, основанные на анализе практического опыта, бесед, анкетирования, касавшихся дружеских компаний и уличных объединений детей. Он отмечал важную роль вожаков, которые чаще всего определяли содержание деятельности кружка и заражали своим настроением его членов. С другой стороны, качества вожака зависели от целей и содержания деятельности группы. Согласно данным анкетирования, дети 10—11 лет при выборе вожаков руководствовались в первую очередь физической силой (22 %), затем следовали ловкость, ум, превосходство в возрасте, смелость, доброта, успехи в школе, особая озлобленность к враждебным кружкам. Таким образом, изыскания В. П. Вахтерова во многом предвосхитили позднейшие социально-психологические исследования и, с нашей точки зрения, не утратили научной ценности и в наши дни.

Даже краткий и фрагментарный обзор свидетельствует о том, что для отечественной психолого-педагогической мысли взаимоотношения в группе сверстников давно стали специальной научной проблемой, которая включалась в широкий контекст научных исследований и размышлений.

## **Проблемы взаимоотношений в детских группах в советской психолого-педагогической литературе 1920–1930-х гг.**

При анализе проблем детского коллектива в период развития социальной и педагогической психологии, который можно назвать домакаренковским, мы исходим из общих оценок, содержащихся в трудах по истории советской психологии.

В рассматриваемый период практически во всех посвященных проблемам коллектива работах обнаруживается сильное влияние рефлексологических концепций В. М. Бехтерева, сформулированных ученым в «Коллективной рефлексологии», «Общих основах рефлексологии» и других научных трудах. Характерно, что влияние указанных концепций прослеживается и в работах представителей биогенетического и социогенетического направлений.

Несмотря на то, что «коллективная рефлексология» составляла, по словам А. В. Петровского, не только «весьма обширный отдел общей рефлексологической системы Бехтерева», но и «отдел наиболее уязвимый», несмотря на то, что «самой резкой критике и притом раньше всего были подвергнуты именно социально-психологические концепции бехтеревской рефлексологии» (301, 101), – ее отзвуки мы находим во всей социально-психологической литературе того времени.

Можно предположить, что это было обусловлено не только общими причинами, на которые указывает А. В. Петровский, но и некоторыми специфическими обстоятельствами. Исследователей детского коллектива, по-видимому, привлекли положенные в основу рефлексологического подхода эксперименты, что, как им казалось, могло быть использовано для выявления сущности социально-психологических закономерностей. Определенную роль сыграл и не подвергавшийся сомнению авторитет В. М. Бехтерева как естествоиспытателя.

Наряду с влиянием коллективной рефлексологии, а иногда и в противовес ей (внешне), теории детского коллектива разрабатывались либо в русле, либо под сильным воздействием социогенетического направления. Как показывает анализ отдельных работ по коллективу, в них четко отразились те основные ошибочные положения социогенетиков, которые отмечает А. В. Петровский: «...основной фактор развития ребенка – приспособление его к социальной “среде”». «Среда – фатальный фактор развития ребенка», «сознание ребенка растворяется в его поведении и не принимается во внимание при изучении», «законы поведения детского коллектива следует искать в законах социологии и коллективной рефлексологии» (301, 233—235). Критика этого направления обстоятельно представлена в цитируемой нами работе А. В. Петровского. Присоединяясь к содержащимся в ней общим оценкам, мы ставим перед собой задачу проанализировать работы по детскому коллективу со стороны их содержания, основных проблем и методов исследования.

Одна из первых обстоятельных публикаций по проблемам изучения детских коллективов принадлежала Г. Фортунатову. Несмотря на рефлексологическую и социогенетическую концепции и терминологию, в ней обнаруживается ряд ценных для своего времени положений, которые оказали заметное влияние на последующие работы в этой области. Прежде всего автор отстаивает важность, актуальность и самостоятельность проблемы детских коллективов. «Для нас в настоящее время развитие и жизнедеятельность детских коллективов не менее интересны, чем рост и поведение отдельных индивидуумов. Ведь растущая конкретная личность есть продукт среды, то есть системы раздражителей длительного действия...» (384, 46).

Признавая тот факт, что детские коллективы «сами должны изучаться в зависимости от классовых и бытовых условий», что их развитие определяется общественной жизнью взрослых, Г. Фортунатов подчеркивает своеобразие «детской общественной жизни». «Детская социология, – пишет он, – область, подчиненная общей социологии, но имеющая право на автономию». Задачи изучения детских коллективов, с точки зрения исследователя, диктуются насущными потребностями теории и практики воспитания: «...для того, чтобы обосновать методику и школьной, и дошкольной, и клубной работы, для того, чтобы руководить детским коммунистическим движением... мы должны понять характерные особенности общественной жизни детей, установить типы детских сообществ, изучить факторы, организующие и дезорганизующие детские коллективы, и выяснить положение и роль отдельных личностей в жизни коллектива» (384, 46).

Г. Фортунатов предпринял попытку дать определение коллектива и предложил их классификации, которые в дальнейшем неоднократно воспроизводились другими

авторами. Исследователь утверждал, что «коллектив не есть простое скопление индивидуумов, он всегда является системой взаимодействующих особей и при этом характеризуется наличием не просто объединяющих, но и организующих его в единое целое моментов» (384, 47). Далее коллектив определялся как «реальная совокупность формирующихся личностей, объединенных в одно целое общим выполнением каких-либо социально-биологических функций, и в процессе длительного взаимодействия создающих явления социального порядка» (384, 48).

Несмотря на неопределенность и абстрактность выражения «социально-биологические функции», приведенное определение в значительной степени превосходило известную формулировку А. С. Залужного, подвергнутую критике А. С. Макаренко. Однако автор-исследователь проявил непоследовательность и в дальнейшем фактически снял социальные детерминанты образования коллектива, когда расшифровывал свое понимание внешних и внутренних факторов, объединяющих детей.

К внутренним факторам он относил социальный инстинкт, то есть передающийся по наследству «комплекс рефлексов, заставляющих детей объединяться друг с другом, искать общества других людей и реагировать на окружающий мир одинаково с другими членами коллектива» (384, 51). Вместе с тем при анализе внешних факторов ученый подчеркивал, что «громдное, влияние на возникновение и развитие детских коллективов имеет степень коллективизации всей жизни, вообще весь экономический быт страны, района, семьи, учреждения» (384, 50).

Глубоко проанализировал Г. Фортунатов роль педагога в функционировании детского коллектива, его двойственную функцию по отношению к детям: «...педагог, с одной стороны, является для организуемых фактором внешним, носителем формирующих поведение воздействий классовой среды, с другой же стороны – он может и должен быть настоящим членом единого коллектива детей и взрослых, когда он не только организует детей, но и организуется вместе с ними» (384, 48).

Предлагая классификацию детских коллективов исследователь выделял следующие их виды: 1) стихийно организующиеся коллективы; 2) сознательно организующиеся; 3) организуемые коллективы, а также промежуточные. Интересно ставился вопрос о самоорганизации детских коллективов: «Стихийная тяга к объединению часто сама собой ведет к возникновению определенной организации, и, наоборот, группа детей, организованная извне, заключает в своей жизни элементы, ведущие к внутренней самоорганизации» (384, 48).

Здесь не было еще четкого понимания того, какая именно организация может возникнуть стихийно, не ставился и вопрос о соотношении «стихийной самоорганизации» и «организации извне». Но сама постановка проблемы показывала, что автор стоит на уровне современной ему социальной психологии.

В работе Г. Фортунатова мы находим и одну из первых попыток дифференцирования членов коллектива по признаку особенностей поведения, и некоторых характерологических свойств. Дети подразделяются на следующие группы: 1) вожаки и



организаторы, имеющие твердую целеустремленность, 2) активисты, обладающие личной инициативой, но твердость характера для них не обязательна, 3) исполнители, 4) одиночки, живущие своей жизнью, 5) бунтари, вступающие в борьбу с вожаками, с установлениями, принятыми в коллективе, 6) обиженные члены коллектива.

Автор ясно осознавал, что его типология не абсолютна, что между поведением детей и их положением в коллективе существует, как мы бы сегодня сказали, прямая и обратная связи. «Изучая структуру коллектива, – говорил Г. Фортунатов, – мы не можем обойти вопроса о влиянии положения в коллективе на поведение его отдельных членов, которые иногда совершенно перерождаются, получая особые права и обязанности или вообще попадая в новые взаимоотношения с коллективом: в детских коллективах особенно хорошо можно видеть, как выполняемые функции (место, занимаемое в общественном целом) видоизменяют основные особенности личности... принадлежность к одному из типов не является чем-то абсолютным и в большей степени зависит от коллектива, как среды, чем от установившихся качеств отдельных детей» (384, 53—54).

Мы подробно остановились на анализе работы Г. Фортунатова потому, что в ней нашли четкое выражение характерные особенности большого числа публикаций по детскому коллективу того времени: пестрое смешение глубоких, подлинно научных положений (правда, изложенных не в качестве выводов из конкретных исследований, а в виде теоретических постулатов), с рефлексологическими и социогенетическими спекуляциями.

Ряд интересных положений, непосредственно продолжающих рассмотренную работу, развивал в своей большой статье П. Загоровский. Проблема детского коллектива связывалась в ней с целями коммунистического воспитания личности. «Одна из основных задач нашей школы – воспитание коллективиста, человека, умеющего жить и трудиться в коллективе – вызывает необходимость изучения детских групп. Мы знаем, что личность в коллективе это нечто иное, чем та же личность-одиночка» (98, 278).

Автор критиковал зарубежных социологов (С. Сигеле, Г. Тарда) за односторонне отрицательную оценку влияния группы на эмоциональную сферу личности. П. Загоровский четко поставил проблему зависимости внутренней жизни детских групп от широкого социального окружения. «Класс буржуазной школы, – указывал он, – и группа советской школы будут несомненно значительно отличаться в своем поведении. Момент конкуренции в буржуазной среде играет большую роль, в этой же школе легче возникают анархические тенденции; классовая борьба, идущая в жизни, принадлежность детей к различным политическим союзам оказывает влияние на поведение коллектива. В советской школе ряд указанных моментов отсутствует, но огромное значение здесь имеет роль детской самоорганизации, установление связи школы с жизнью, детское коммунистическое движение» (98, 283).

На поведение детей в коллективе оказывает влияние и семейная обстановка, классовая принадлежность семьи, семейные традиции. Автор замечает, что у детей рабочих семей вырабатываются более крепкие влечения к товарищам, в то время как «коллективные реакции» ребенка из интеллигентной семьи часто тормозятся укладом семейной жизни; эти дети «могут дружить с избранными товарищами, но слиться с большим коллективом

им труднее, – коллектив их угнетает. Подобное же угнетение можно заметить и у крестьянских детей» (98, 282).

Существенный интерес в обозреваемой работе представляет выдвинутая в ней проблема методов изучения детского коллектива, в качестве главного из которых рассматривалось систематическое наблюдение по определенной программе. Вместе с тем ставилась и задача разработки соответствующих естественных экспериментов. Автор предложил детальную программу исследования классной группы (детского коллектива).

Следует отметить, что аналогичные программы были весьма распространены в 1920-е гг. (П. П. Блонский, М. Я. Басов и др.). Приведем такую схему характеристики детского коллектива:

1. Число и возраст детского коллектива.
2. Из какой среды пришли в коллектив?
3. Каковы основные занятия данного коллектива?
4. Какова форма организации его?
5. Характеристика вожаков, степень их влияния, в чем именно?
6. Есть ли борьба между вожаками и массой? Между вожаками друг с другом? Между вожаками и педагогами?
7. Насколько инициативна масса? В чем основные интересы ее?
8. Насколько легко сговаривается коллектив? Какие конфликты внутри коллектива? С другими коллективами? С педагогами?
9. Какие группировки внутри коллектива? Вокруг чего и кого? Насколько устойчивы?
10. Кто из детей вне коллектива? Почему? Что это за дети?
11. Как коллектив влияет на отдельных детей? Что представляют собой наиболее прижившиеся к коллективу дети?
12. Что представляют собой дезорганизаторы – по социальной среде, здоровью, антропометрии, умственному развитию, успеваемости? Их психологическая характеристика (29, 58).

Обращает на себя внимание детальная разработка в этой схеме проблемы дифференциации коллектива на детей с разным положением и отношениями к сверстникам. Данным вопросам отводится видная роль и в схеме характеристики отдельного ребенка. Так, в разделе об отношении воспитанника к окружающим предлагается выявить следующие параметры:

1. Общителен, поверхностно общителен, избирательно общителен (с кем), замкнут, тяготеет к одиночеству.
2. К какой социальной среде приспособляется легко? С трудом?
3. Неуживчив (в чем это проявляется), инициативен или неинициативен, поддается влиянию, угнетен, возбужден, командует, насильничает.
4. Выделяется, стусевывается – в чем, при каких условиях?
5. Застенчив, боязлив, смел.
6. Участлив, безразличен к окружающим.
7. Держится естественно, манерничает.
8. Умеет сговариваться; организатор, исполнитель.
9. Религиозные и политические убеждения. Что считает хорошим? Организован? Как выделяет себя в организации?
10. За что на него жалуются и за что его хвалят? В чем нарушает общественные порядки и чем активно поддерживает их? (29, 58).

Подобные схемы часто предлагались и в теоретических работах и в практических рекомендациях.

Наивысшими достижениями в данной области можно, пожалуй, считать программы наблюдений, разработанные А. С. Залужным, позволявшие квалифицировать акты поведения детей и открывавшие возможность математической обработки полученных результатов. Эти программы нисколько не уступают известным в наши дни схемам, предложенным социальными психологами (105). Преимущества схемы А. С. Залужного заключаются не только в большей конкретности и детализированности, но и в расчленении вербальных и невербальных актов общения.

Завершая анализ работы П. Загоровского, отметим его классификацию детей по их положению в группе. И здесь мы обнаруживаем смесь точных психологических характеристик с социогенетической интерпретацией и рефлексологической терминологией. Детей-организаторов, по наблюдениям автора, характеризует быстрая способность решать, формулировать решения, умение действовать, выделять в той или иной работе существенные моменты, умение планировать работу; уровень их умственного развития выше среднего по соответствующему возрасту. Дети «выпадающие из коллектива» подразделяются на две категории. Это могут быть «умственно отсталые, дефективные дети», либо дети, у которых образовалась «защитная реакция на раздражители, возникшая прежде»: «перераздраженные дети» – выходцы из «хаотической среды»; «недораздраженные дети» – отличаются болезненной медлительностью, безволием, отсутствием личной инициативы.

Подобное смешение характерно для большинства публикаций по коллективу рассматриваемого периода, среди которых можно выделить работы Е. А. Аркина (11—13), П. И. Люблинского (244), С. С. Моложавого (263), М. П. Феофанова (382), Б. В. Беляева (31—32), Н. Н. Курганова (204), И. Рудченко (338), сборник «Коллективы беспризорных и их вожаки» (136) и др. Почти в каждой из перечисленных публикаций можно найти интересные мысли, которые порой теряются в потоке поспешных обобщений и необоснованных выводов.

Не останавливаясь на анализе сравнительно обстоятельно представленных в современной литературе крупных работ Е. А. Аркина и сборника «Коллективы беспризорных и их вожаки» (см. сб. «Проблема детского коллектива в русской и советской педагогической мысли». М., 1973), рассмотрим некоторые менее известные сегодняшнему читателю публикации.

Одной из наиболее интересных и значительных является, на наш взгляд, обширная работа Б. В. Беляева «Проблема коллектива и его экспериментально-психологического изучения», напечатанная в двух книгах журнала «Психология» (31—32). В «Методологическом введении» автор рассматривал проблему детского коллектива в широком контексте социальной психологии. Большой интерес представляет данное им определение предмета социальной психологии, которое превосходило аналогичные попытки, предпринимавшиеся зарубежными психологами и во многом сохраняет свою ценность. «Мы лично, – писал Б. В. Беляев, – склонны понимать социальную психологию как науку о социальном поведении индивидуума в окружении других людей и его взаимодействие с ними, так и о поведении социальных объединений в целом» (31, 179—180).

Приведем для сравнения определение известного американского социального психолога Г. Олпорта: «...социальная психология является наукой, которая изучает поведение индивидуума в тех случаях, когда это поведение стимулирует других индивидуумов или когда оно само служит реакцией на поведение других» (31, 12).

Определение Б. В. Беляева значительно полнее охватывало предмет социальной психологии. Для того чтобы показать, насколько актуально оно звучит, сопоставим его с современным определением Б. Д. Парыгина: «...предметом социальной психологии являются как особенности групповой, коллективной и массовой психологии, проявляющиеся в совокупной деятельности людей, их совместном поведении, переживаниях и способах психологического общения друг с другом, так и особенности поведения и психического состояния индивида в группе, коллективе и массе» (298, 49).

Несмотря на различия в терминологии и детализации, основная идея, высказанная Б. В. Беляевым, оказалась весьма близкой к современным представлениям о предмете социальной психологии.

Автор выступал и против разделения «индивидуальной» и «социальной» психологии. Поскольку поведение индивида и коллектива обусловлено социальными факторами, говорил он, «то мы не имеем права говорить о двух отдельных дисциплинах» (31, 178), «существует единая социальная психология» (31, 184). Впрочем, в дальнейшем ученый ведет разговор о социальной психологии в более узком и специфическом плане. Это, кстати сказать, обнаруживается в том, как он предлагал дифференцировать социальную психологию на отдельные дисциплины. Необходимость этого Б. В. Беляев усматривал в специфике тех общностей, которые подлежат изучению, и его мысли на этот счет до сих пор не потеряли актуальности. «Школьный коллектив учащихся и толпа в панике, группа совместно работающих людей и публика зрительного зала не похожи друг на друга как по своей внешней структуре, так и по структуре внутренней... отсюда... социальная психология должна распадаться на целый ряд отделов и глав или даже более узких психологических дисциплин. С этой точки зрения можно говорить (и очень часто говорят) отдельно о психологии масс, о психологии толпы, о групповой психологии, о психологии коллектива и т. п.» (31, 189).

В определении коллектива Б. В. Беляев считал необходимым учитывать социально-экономическую структуру общества. Он подчеркивал, что научное определение коллектива возможно только в условиях социализма, который «побуждает принцип коллективизма проникать в самые гущи повседневной жизни... Буржуазно-капиталистический строй, породивший принцип индивидуализма, конечно, тормозит научное разрешение проблемы коллектива» (31, 189). Автор выступал против расширительного толкования понятия «коллектив», когда им обозначается и агрегат лиц, и всякое социальное объединение. С этих позиций он критиковал популярные определения коллектива, предложенные В. М. Бехтеревым: «Коллективом следует именовать то собрание людей, когда между ними устанавливается и известная коллективная связь, и взаимоотношение» (26, 312). Отсюда Беляев считал неправомерным и сам термин «коллективная рефлексология», предлагая использовать понятие «социальная рефлексология».

Далее ученый, вопреки собственным декларациям о необходимости учитывать широкие социальные связи, различать общности разного порядка, солидаризировался с определениями А. С. Залужного, выдвигая собственное уточненное, но фактически столь же неверное рефлексологическое определение коллектива. С его точки зрения, основными признаками коллектива являлись: «1) территориальное и временное объединение индивидуумов (соприсутствие), 2) наличие единого общего для всех раздражителя, то есть объединение индивидуумов в рецепторном моменте их поведения; 3) наличие единой общей для всех реакции, то есть объединение индивидуумов в эффекторном моменте их поведения; 4) система взаимодействия индивидуумов, обусловленная единым раздражителем и объединенной реакцией; 5) непосредственная социальная стимуляция индивидуумов в процессе реагирования» (431, 193—194).

В рефлексологическом духе решались и проблемы внешней и внутренней структуры коллектива, а также методов его экспериментального изучения. Автор подробно проанализировал отечественные и зарубежные экспериментальные работы в области социальной психологии, начиная от экспериментов А. Мейера (1903 г.), в которых впервые изучалось влияние группы на поведение индивидуума, до последних исследований своего времени.

Возникновение экспериментальной социальной психологии Б. В. Беляев расценивал как новый этап развития экспериментальной психологии в целом. На первом этапе психология претендовала на изучение так называемых общих, постоянных законов, а объектом исследования был «человек вообще». На втором этапе ставилась задача изучения индивидуальных различий. При этом «конкретный человек с его индивидуальными свойствами брался психологами изолированно от других людей и изучался, в сущности, в неестественных для него условиях, ибо наиболее естественным для человека является его взаимодействие с другими индивидуумами. Поэтому конкретный объект экспериментальной психологии на ее втором этапе был, по существу, такой же абстракцией, как и объект первого этапа, только с противоположной стороны. Синтезом является третий этап, характеризующийся изучением реакций (курсив мой. – Я. К.) конкретного человека в его естественном социальном окружении» (31).

Мы видим, что после справедливой критики выдвигается программа в духе В. М. Бехтерева, который заявлял, что «коллективная рефлексология должна наблюдать и регистрировать внешнюю сторону поведения» (25, 53—54).

Рефлексологическую программу изучения коллектива, при которой отбрасывался собственно психологический, внутренний, субъективно личностный аспект социально-психологических явлений, провозглашал и другой крупный исследователь того времени А. С. Залужный: «Нам нужно знать не “переживания” коллектива, а законы, которым подчиняется его поведение, для чего мы и должны изучить коллективные реакции с целью установить законы, которым они подчиняются. При изучении коллектива плодотворным может оказаться только рефлексологический подход, ибо только он дает возможность пользоваться объективным методом исследования» (101, 21).

Вместе с тем значение многочисленных теоретических и экспериментальных работ А. С. Залужного (102—105) не может быть сведено лишь к указанию на его ошибки. И хотя в последнее время были предприняты попытки позитивного анализа его произведений, мы также считаем необходимым хотя бы очень кратко остановиться на некоторых сторонах научного творчества А. С. Залужного, которое оказало глубокое влияние на всех исследователей детского коллектива того времени. Влияние трудов исследователя обнаруживается и в наследии А. С. Макаренко (явно – в виде критики определения коллектива, и неявно – в проблематике и терминологии). Изучение этих внутренних взаимоотношений может составить в будущем предмет специального историко-психологического исследования. Считаю своим долгом обратить внимание лишь на одну деталь. Обозревая литературу, посвященную А. С. Макаренко, известный исследователь его творчества В. Е. Гмурман отмечает: «Отсутствием диалектического подхода страдают многие работы комментаторов Макаренко и иные дискуссионные выступления. Например, Макаренко приписывают формулу «воспитание в коллективе, через коллектив и для коллектива» (курсив мой. – Я. К.), хотя этой формулы в его работах нет. Он ведь считал целью воспитания счастье личности, а счастливый коллектив рассматривал как средство достижения этой цели» (74, 11). Мы не думаем, что выделенные слова и сформулированное выше понимание целей воспитания находятся в противоречии. В связи с приведенным тезисом представляется уместным восстановить авторство известной формулы, которая принадлежит, по-видимому, А. С. Залужному, на первой странице книги которого «Учение о коллективе» читаем: «...через коллектив, силами коллектива и для коллектива» (104, 1). Этот пример убедительно свидетельствует о настоятельной необходимости сопоставительного изучения работ А. С. Залужного и А. С. Макаренко.

Проблему коллектива А. С. Залужный рассматривал, исходя из общих философских идей, опираясь прежде всего на диалектический и исторический материализм. С этих позиций он и подвергал критике коллективную рефлексологию В. М. Бехтерева, к основным недостаткам которой относились антидиалектизм, непонимание социальных законов и биологизация коллективного поведения. Вместе с тем сам А. С. Залужный оставался на рефлексологических позициях не только в сфере выбора методов исследования, но и по своим взглядам на соотношение категорий «сознание» и «поведение». Не сумел он преодолеть и бехтеревскую биологизацию общественной жизни человека. Отсюда ясно, что предложенное А. С. Залужным известное определение коллектива («коллективом мы будем называть группу взаимодействующих лиц, совокупно реагирующих на те или иные раздражители» (104, 79) органически вытекает из общих теоретических концепций. Для нас наибольший интерес представляют конкретные исследования ученого.

Отнюдь не утратили научной ценности результаты, полученные А. С. Залужным при изучении общения в раннем детстве. Критикуя взгляды сторонников «стадного инстинкта», отрицавших возможность «социальных и коллективных взаимоотношений у детей не только дошкольного, но даже дошкольного возраста» (103, 45), ученый на основе большого исследовательского материала, собранного по уже приведенной нами программе, классифицировал социальные взаимодействия и установил возрастную динамику их изменения и развития. Выделенные им защитно-негативистический, агрессивный, первично-социальный и коллективно-социальный типы поведения

одновременно рассматривались и как определенные этапы развития. Последние зависят от этапов формирования речи и деятельности детей. Количественный анализ около трех тысяч актов поведения (изучались дети в возрасте от 12 до 48 месяцев) открыл возможность установить общую динамику развития социального поведения: «...защитно-негативистическое поведение с возрастом убывает, в то время как коэффициент социальности заметно возрастает» (103, 46). Полученные данные позволили А. С. Залужному развернуть аргументированную критику известных положений Ж. Пиаже об этапах социализации.

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

В частности, А. С. Залужный сопоставил результаты своих исследований с высказываниями Пиаже, согласно которым «до пяти лет ребенок работает и играет уединенно, с 5 до 7 лет дети объединяются в непостоянные и нерегулярные маленькие группки. Около 7–8 лет появляется потребность в работе сообща» (цит. по 103). «Наши выводы, – указывал А. С. Залужный, – не совпадают с выводами зарубежных исследователей, например Пиаже, который считает, что социальная жизнь у детей ниже 7–8 лет совершенно отсутствует, но это расхождение поддается объяснению» (103, 46). Объяснение, с точки зрения ученого, заключалось, во-первых, в разном понимании социальности и, во-вторых, в особых условиях жизни детей в «Доме ребенка» в Женеве.

Большой интерес представляют выделенные А. С. Залужным пять этапов приобретения ребенком социальных навыков. На первой стадии происходит выделение лица матери; при этом на другого ребенка младенец реагирует как на неодушевленный предмет. На второй стадии другой ребенок уже выделяется из окружающей среды, а на 6–7-м месяце интерес к нему возрастает. Контакт принимает форму пассивно-негативистических или агрессивно-деспотических (старших к младшим) реакций. На этой стадии уже встречаются и акты взаимопомощи, которые возникают под влиянием действий взрослых. При этом выработка форм социальных взаимоотношений идет двумя путями: 1) ребенок на опыте научается приспосабливать свои действия к действиям другого; 2) ребенок воспроизводит действия взрослого. На третьей стадии обнаруживается преобладание социальных актов над агрессивными, что связано с развитием речи. Формируются контактные взаимоотношения, появляются «иллюстративная взаимоинформация», взаимопомощь и соперничество. На четвертой стадии ребенок начинает проявлять себя как организатор, причем он обращается не только к одному ребенку, а к целой группе детей. Возникают «зародышевые коллективы с намечающимися, но еще слабо оформленными коллективными реакциями» (104, 206). Пятая стадия характеризуется умением детей коллективно действовать, появляется критика действий другого с указанием, как надо действовать. Таким образом, уже в преддошкольном возрасте возможен и «самовозникающий» и «организованный» коллектив. «Детские коллективы в этом возрасте – это факт, с которым необходимо считаться» (104, 207).

Если отбросить ограниченную рефлексологическую трактовку понятия «коллектив», то приведенный материал, с нашей точки зрения, принадлежит не только истории. Он может быть введен в контекст современных научных изысканий в области генезиса взаимоотношений на ранних этапах детства. Весьма современно звучат и высказывания А.

С. Залужного о значении различных видов деятельности для развития коллективных взаимоотношений в детском возрасте. «Взаимоотношения с другими детьми, – говорил автор, – во время игры, игровой коллектив, а рядом с ним организованный рабочий коллектив, выполняющий простейшие функции самообслуживания, являются необходимейшей ступенью к выработке социальных навыков у ребенка. Через эти коллективы, при помощи взрослых, он устанавливает отношения и с более широким миром, чем замкнутый круг семьи» (104, 209).

Не имея возможности последовательно проанализировать обширное научное наследие А. С. Залужного, остановимся в связи с его работами на двух важных вопросах – проблеме вожачества и методах изучения детских коллективов, которые применялись в обозреваемый нами период. Первую проблему в той или иной мере затрагивали почти все авторы, писавшие в 1920–1930-х гг. о коллективе. Анализ полученного ими материала представляет не только исторический, но и актуальный научный интерес в связи с изучением лидерства в группах сверстников.

В работах А. С. Залужного и других исследователей обсуждалась роль и функция вожаков в детском коллективе, факторы выдвижения ребенка в вожаки, типы вожаков и т. д. По данным ученого, уже в коллективах дошкольников выявляются вожаки или инициаторы, исполняющие различные роли. В одном случае вожак является только инициатором игры и в дальнейшем руководящей роли не играет. В других случаях «вожак от начала до конца играет роль организатора и руководителя, через него коллектив оформляется, благодаря ему коллектив не распадается» (104, 220). Основные качества вожаков – это активность, опытность и высокий уровень умственного развития.

А. С. Залужный критиковал положение о том, что некоторые дети «от природы» неспособны к вожачеству. В связи с этим он приводил весьма показательный пример, который обнаруживает один из механизмов выдвижения вожака. Ребенок, который никогда не был вожаком, «вдруг сделался вожаком на протяжении целого дня, после он стал вообще вожаководствовать». Причиной, как указывает автор, была поездка ребенка в деревню, «где он увидел столько поразившего его нового, что сразу же по приезде... начал учить своих товарищей косить, грести и т. д.».

Если рассмотреть этот случай как реальный факт, можно дать объяснение изменению статуса ребенка в связи с нашей концепцией субъективной информативности личности: он стал информативным для большинства сверстников, что и выразилось в изменении отношения к нему со стороны группы.

Автор описывал опыты с перемещением ребенка «невожака» в другую группу с низким уровнем развития, где он обычно быстро становился вожаком. Следовательно, «во всяких коллективах, а особенно... в коллективах организованных, есть свои требования к вожаку» (104, 221). Следует отметить, что и сама постановка проблемы, и методы ее решения, и выводы во многом предвосхитили современные социально-психологические изыскания в данной области. «По мере того, как растет уровень коллектива, повышаются и требования к вожаку и даже отпадает потребность в вожаке» (104, 221). Кроме того, А.



С. Залужный предложил типологию вожаков, которых он подразделял на ситуативных и постоянных.

Проблема типологии подробно и поразительно современно разработана в несправедливо забытом исследовании Д. Б. Эльконина «Детские коллективы» (410). Несмотря на ряд ошибок социогенетического порядка, эта работа, с нашей точки зрения, является крупным достижением в области теории детского коллектива домакаренковского периода. Так же, как и А. С. Залужный, ученый критиковал исследования, в которых «стараяются доказать, что качества отдельной личности определяют и возможности ее вожачества. В самом же деле вожаком может быть и бывает в действительности при соответствующих условиях каждый ребенок, сейчас один, в следующий момент другой и т. д.» (410, 81—82).

Следует сказать, что это распространенное в тот период теоретическое положение абсолютизировало зависимость качеств вожака от особенностей группы. Вожак здесь – исключительно реакция на группу. В то же время исследователи, вопреки бихевиористской схеме, пытались идентифицировать и особенности личности, характерные для вожаков в коллективах детей определенного возраста и уровня развития. Данное противоречие отразилось в известной работе П. П. Блонского, который четко и кратко сформулировал итоги изучения вожачества: «...вожак представляет собой в общем как бы квинтэссенцию характерных качеств данного коллектива... вожак в значительной степени обладает теми качествами, которые для данного коллектива являются идеальными. Это одна из основных причин, почему он вожак» (30, 484).

Итак, как бы ни стремились исследователи «вывести» вожачество из «структуры среды», оставалась проблема качеств личности вожака, проблема того, как теперь говорят, «эталонного набора», который отвечает социальным ожиданиям группы. П. П. Блонский показывал, какие качества на определенном возрастном этапе способствуют выдвижению ребенка в вожаки. У младших школьников в коллективе, который состоит из умственно довольно хорошо развитых детей, вожаком обыкновенно становится очень умный, инициативный и ловкий ребенок. В менее развитом детском коллективе интеллект отходит на задний план и его место занимает физическая сила. Главное условие для того, чтобы быть вожаком среди подростков, – ум. «Большую роль играют настойчивость, решительность, инициатива, а также физическое развитие и сравнительно большие знания» (30, 513).

Без анализа конкретных качеств вожаков не смог обойтись и Д. Б. Эльконин, хотя он и стремился в своей типологии вести речь не о вожаках, а о вожачестве. Ученый выделял шесть ступеней развития этого социального явления. Первая ступень – пассивное вожачество. «Ребенок становится вожаком по отношению к группе не в силу своего собственного желания действовать на поведение других детей, а в силу того, что другие дети следуют за ним, обычно на основе подражания. Вожак в таком случае может осуществить свою функцию, ничего не зная о ней и не интересуясь ею» (410, 82). Уже здесь возникает вопрос о том, почему подражают именно этому ребенку, а не какому-либо другому, то есть вопрос о качествах самого вожака. Правда, сам автор не ставит этой проблемы. Вторая ступень – активное вожачество, проявляемое в отдельные моменты сотрудничества, – «функция вожака переходит из рук в руки» (410, 82).

Третья ступень – активное вожачество, охватывает значительные отрезки процесса, но не распространяется на весь процесс. Четвертая ступень – активное вожачество, охватывающее процесс сотрудничества в целом. Вожак руководит от начала до конца, «подчиняя себе всех членов коллектива в течение данной деятельности». Пятая ступень отличается от предыдущей тем, что в отдельные моменты основного вожака дополняет другой, который «не имеет вполне равноправного с главным вожаком значения». На шестой ступени отмечается появление «двух вполне равноправных вожаков (курсив мой. – Я. К.), которые обладают каждый своей сферой влияния» (410, 82).

В своей типологии вожаков Д. Б. Эльконин, предвосхитив позднейшие социально-психологические типологии лидерства, описывал три основных типа: вожак – диктатор, подавляющий детский коллектив; эмоциональный организатор, захватывающий детские коллективы «целым рядом ярких эмоциональных моментов»; и наконец, вожак, «которого можно назвать интеллектуальным рационализатором или сухим указчиком» (410, 82).

Стоит лишь незначительно изменить терминологию, и мы получим совершенно современную классификацию: лидер-диктатор (автократ), «эмоциональный лидер» и «инструментальный лидер». И хотя автор пытался связать эти типологические особенности вожаков лишь с характером деятельности (эмоциональный организатор чаще встречается в процессе детской игры, «сухой указчик» – в учебной работе, вожак-диктатор – в самовозникающих коллективах), приведенный Д. Б. Эльconiным конкретный материал объективно противоречил его собственному категорическому утверждению о том, что «проблема вожака – это не есть проблема личности... Это есть проблема прежде всего коллектива» (410, 83).

Можно сказать, что исследователи того времени чаще всего рассматривали проблему вожака как проблему личности в коллективе, вернее, в группе.

Анализ практиковавшихся в то время методов изучения детской группы показывает, что наибольшее распространение получили эксперименты, выявлявшие воздействие группы на продуктивность различных видов деятельности, которые в рассматриваемый и предшествующий периоды интенсивно проводились в Западной Европе и США. Наши исследователи хорошо знали первые в этой области опыты А. Мейера, изучавшего влияние группы на учебную деятельность детей, Шмидта, Меймана, Марбе, Мюнстенберга и др. Особенную популярность приобрели эксперименты Меде, в работе которого были сформулированы основные принципы такого рода исследований: 1) метод параллельного исследования, при котором изучается индивидуальная деятельность нескольких изолированных испытуемых и деятельность индивидов в составе группы, состоящей из испытуемых такого же пола, возраста, социального происхождения и умственного развития; 2) метод последовательного исследования, при котором испытываются сначала изолированные индивиды, а потом группа из этих же людей. Не останавливаясь на широко известных опытах В. М. Бехтерева, назовем экспериментальные работы И. Эвергетова (407), А. Черкасовой (388), Д. Г. Элькина (409), Е. Шевалевой и Д. Силлы (398), Н. Н. Корганова (204), И. Рудченко (338), М. П. Феофанова (382) и А. С. Залужного (101—105).

Характерной особенностью большинства упомянутых исследований являлось то, что они были построены как естественные эксперименты и по материалу, и по организации процесса. В некоторых из них были получены результаты, которые, как нам кажется, не потеряли своего научного значения.

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

В работе А. Черкасовой ставилась задача экспериментального изучения коллективного творчества детей. Испытуемые – 30 мальчиков и 30 девочек 13—16 лет объединялись попарно для составления общего рассказа на свободную тему. Далее на основании подсчета речевых реакций, их количественного и качественного анализа делались выводы о том, как работают дети совместно с ребенком своего и противоположного пола. Интересны результаты. Выяснилось, что в среднем на мальчика приходилось 123,3 слова, а на девочку – 139 слов. В разнополовых группах речевая активность понизилась у 50 % мальчиков и у 60 % девочек на 60 %. В то же время у остальных испытуемых речевая активность возросла (388).

Речевая активность изучалась и в опытах Е. Шевалевой и Д. Силлы. Объединяя детей по 2–3 человека, авторы предлагали им написать общий рассказ. Обследовано было 400 объединений, 907 испытуемых от 5 до 15 лет. Для нас показательным результатом этого исследования является обнаруженная здесь взаимозависимость речевой активности от социального статуса испытуемых. Выяснилось, что вожakov характеризует более высокая речевая активность, которая выразилась в быстроте образования словесных сочетаний и количестве слов в единицу времени. Например, вожак в среднем дал 621 слово, а остальные испытуемые – 339 слов (398).

Для изучения детских групп широко применялись разного рода опросы и анкеты. Из работ этого типа отметим статью Н. Н. Курганова, посвященную детям-активистам. По-видимому, именно в ней впервые в нашей научной печати использовался термин «социометрия» (название одного из разделов статьи). Из текста следует, что под социометрией автор понимал изучение социально-классовой принадлежности детей, а также санитарно-гигиенических и бытовых условий жизни (204, 5).

Если здесь мы впервые встречаем только термин, то в других работах описываются экспериментальные процедуры, напоминающие социометрию в современном смысле. Так, В. Е. Смирнов в своей «Психологии юношеского возраста» (353, 207) на основе «выборов» и «предпочтений» предлагает следующую иерархию группы: 1) руководители, главари; 2) организаторы, наиболее авторитетные члены; 3) хорошо стоящие члены; 4) исключенные, но находящиеся в контакте.

Выбор товарищей для определенной деятельности входил и в тщательно разработанный «тест организованности» коллектива А. С. Залужного, который, по существу, представляет собой серию естественных экспериментов. На одном из этапов испытуемым предлагалась следующая инструкция: «Если бы вам пришлось принять участие в празднике древонасаждения, то вам пришлось бы распределиться по тройкам, чтобы выкопать ямы и посадить деревья. Если бы вы разбились, кто с кем работал бы?

Разбейтесь на такие тройки, выделите секретаря, а он пусть напишет фамилии всех, кто входит в его тройку, и подчеркнет свою» (105, 167). Сама процедура здесь совершенно социометрическая, но на этом сходство кончается: ни соответствующих способов обработки, ни тем более системы понятий, характерных для современной социометрии, ни у кого из авторов 1930-х гг. нет.

В результате количественной обработки полученных данных исследователь получал реальную картину коллективной деятельности и детей, и коллектива как целого. Завершая обзор работ А. С. Залужного, следует отметить, что, несмотря на большое число ошибок, он не заслужил ту огульно уничтожающую оценку, которую получил в ходе дискуссии 1930-х гг. Критика отмечала, что «рассмотрение коллектива должно базироваться не на формальном признаке степени организованности, а в... первую очередь на социально-классовых признаках данного коллектива, на учете его места и роли в структуре определенного общества» (497, 136). Данному требованию в полной мере отвечали теоретические положения о детском коллективе, сформулированные в уже упоминавшейся работе Д. Б. Эльконина. Определению предпосылается характеристика ряда фундаментальных черт, первой из которых, как указывает автор, является объективно-материальная основа, представляющая собой необходимое условие для возникновения каких бы то ни было объединений. Это положение направлено против субъективной психологии, которая, «подходя к рассмотрению вопроса о коллективах, брала в основу их возникновения целый ряд субъективных чувств и переживаний, как-то: дружба, симпатия, общие интересы и т. д. Для нас эти субъективные переживания типа симпатии и антипатии, типа дружбы и общих интересов есть вторичные образования, возникающие в свою очередь лишь на основе совместной деятельности, являющиеся ее результатом (курсив мой. – Я. К.)» (410, 74).

Таким образом, еще в 1931 г. был четко и недвусмысленно сформулирован основной методологический принцип, которым руководствуются в настоящее время наши исследователи взаимоотношений в детских группах.

Второй признак коллектива – производственно-трудовое начало. Д. Б. Эльконин критикует точку зрения, согласно которой коллективом может быть признана любая совместно действующая группа. Необходимым признаком коллектива является его социалистическая классовая направленность. «Звено скаутов, – иллюстрирует свою мысль ученый, – при всей видимости коллективного объединения подчинено явно индивидуалистическим задачам и является только коллективной формой, под которой скрываются индивидуалистические стремления» (410, 76). Истинный коллектив, говорит автор, мы имеем только там, где есть: 1) социалистически полезное трудовое начало, 2) выраженная классовая коллективистическая установка, 3) единство цели, стоящей перед всеми членами объединения, 4) организованность, то есть знание каждым членом коллектива своей роли и места, 5) ответственность каждого за работу коллектива, всего коллектива за работу отдельного его члена и персональная ответственность каждого за свою собственную работу, 6) взаимопомощь в работе и социалистическое отношение к труду. «При таком понимании коллективизма не может быть противопоставления личности коллективу. Проблема личности есть, по существу, проблема, разрешающаяся внутри коллектива, а не вне его» (410, 77).

Теоретические позиции, выраженные в работе Д. Б. Эльконина, непосредственно смыкаются с психолого-педагогическими принципами формирования личности и коллективе, разработанными в теории и на практике А. С. Макаренко.

Чтобы завершить обзор работ по детскому коллективу в отечественной психолого-педагогической литературе 1920–1930-х гг., упомянем о переводных публикациях, в определенной степени также отражавших проблемы, которые ставились в тот период. Это вышедшие в русском переводе статьи Ф. Болтона «Общественные черты в детстве и юности» (42), Д. Эдемса «Психология класса» (408), а также книги бельгийского автора Ж. Варендока «Детские сообщества» (50) и немецкого педагога В. Деринга «Психология школьного класса» (82).

Характерная черта статей Ф. Болтона и Д. Эдемса – откровенный и последовательный биологизм в объяснении поведения ребенка и детских групп. Главный фактор, толкающий детей к общению и образованию сообществ, – инстинкт стадности. «...Весьма вероятно, – утверждал Ф. Болтон, – что без этого инстинкта стадности, который заставляет отдельных лиц объединяться, испытывать удовлетворение от присутствия других и огорчение при их отсутствии, так называемые социальные интересы развивались бы чрезвычайно медленно» (42, 59). При этом «инстинкт стадности периода детства усиливается еще более в юности» (42, 59). Важнейшим механизмом приобретения социального опыта Ф. Болтон вслед за Г. Тардом и Г. Лебоном считает подражание. Последовательным биологизмом отличаются и его высказывания о механизмах возникновения мальчишеских шаяк, которые, с его точки зрения, «являются выражением первобытных инстинктов». Выдвижение вожаков обусловлено наличием у детей соответствующих природных качеств, к которым Ф. Болтон относил мерность, настойчивость, храбрость, рассудительность, проницательность и независимость. Можно предположить, что этот откровенный биологизм вызвал резкий, хотя и анонимный протест в тех работах по вожачеству, о которых мы говорили, и привел их авторов к другой крайности – отрицанию своеобразного склада личности вожаков и сведению вожачества к сумме реакций на особенности группы.

В качестве главного объяснительного понятия «инстинкт стадности» использует и Д. Эдемс в статье «Психология класса». Этот инстинкт приводит к образованию «толпы», одной из разновидностей которой является школьный класс: «...и в классе, и в толпе действуют одни и те же влияния... класс мы с полным правом можем понимать как однородную толпу» (408). Отличие класса от толпы автор видит лишь в том, что в толпе руководство возникает внутри нее самой, классом же управляет учитель. Характерно при этом, что с точки зрения Д. Эдемса класс не представляет собой некой постоянной общности. Класс как коллективная психологическая единица существует лишь короткие периоды, благодаря неослабевающему воздействию педагога. «...В обычной школьной работе, – писал Д. Эдемс, – невозможно удержать класс все время на уровне коллективной психологической единицы. До начала урока класс обычно вовсе не составляет коллективной среды: это есть просто группа индивидуумов, находящихся в стадии механической смеси. По окончании урока класс вновь приходит в это же состояние» (408, 38).

Более ценный конкретный материал содержат книги Ж. Варендока и особенно В. Деринга. Вообще следует сказать, что оригинальные работы отечественных авторов значительно превосходят переводные не только по научности исходных позиций, но и по богатству фактических данных и своеобразию методов исследования.

Подытоживая обзор исследований по детскому коллективу 1920–1930-х гг., отметим, что их авторы четко выделили объект исследования, поставили ряд актуальных и по сей день научных проблем и разработали некоторые методические направления их разрешения.

Во второй половине 1930-х г. в изучении взаимоотношений в детских коллективах начался определенный спад, который, если за некий показатель интереса к данным проблемам принять число публикаций и их конкретную научную инструментацию, продолжался вплоть до конца 1950-х гг. Можно сказать, что эта область науки, как составная часть и детской, и социальной психологии, разделила судьбу последней. К ее истории вполне приложимы положения А. В. Петровского о причинах, вызвавших известный застой в развитии социальной психологии (301—304). Кроме того, следует указать на еще одну весьма существенную по отношению к детской социальной психологии причину. Дело в том, что почти все исследователи детского коллектива 1920-х – начала 1930-х гг. были так или иначе связаны с педологией. Зачастую эта связь была чисто внешней, организационной. Тем не менее, после известного постановления ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (285) были скомпрометированы не только действительно педологические извращения, но и те психолого-педагогические исследования, которые как-то ассоциировались с педологией. Говоря словами А. В. Петровского, «резкая и по большей части справедливая критика педологии, развернувшаяся в печати, отличалась вместе с тем определенной тенденциозностью и нередко сопровождалась отрицанием всего положительного, что было сделано советскими учеными, так или иначе связанными с педологией и действительно допустившими серьезные ошибки, но вместе с тем творчески развивавшими педагогику и психологию. Наблюдалась при этом определенная недооценка проблемы возрастных особенностей, задач психодиагностики и других психолого-педагогических проблем» (301, 237). К этим другим проблемам несомненно относилось и экспериментально-психологическое исследование детских коллективов. [21 - В публикациях последних лет А. В. Петровский дает упоминаемому постановлению более резкую и, на наш взгляд, более справедливую оценку. Он отмечает, что «трагические последствия этой акции сказывались на судьбах психологической науки многие годы и определили ее взаимоотношение с другими смежными отраслями знания» (309, 246). И далее: «Последствия расправы над педологией были поистине трагическими. Убежден, что мы их недооцениваем до сих пор» (309, 251).]

Постепенно в 1940–1950-х гг. под влиянием идей А. С. Макаренко вновь оживает интерес к проблемам детского коллектива. Изучались, как указывает Т. Е. Конникова, «главным образом отношения ответственной зависимости, названные так А. С. Макаренко» (202). При этом упускалось из виду то, уже отмеченное нами, обстоятельство, что сам А. С. Макаренко ни в теории, ни в особенности в своей педагогической работе никогда не отрицал значения личных эмоциональных отношений, фактически

ускользавших из поля зрения исследователей коллектива. Вместе с тем в специальных исследованиях, таких как работа А. Л. Шнирмана (403), известной книге Т. Е. Конниковой (199), других работах по коллективу и общим руководствах по детской и педагогической психологии, были обстоятельно рассмотрены проблемы формирования детского коллектива, содержания его деятельности, основные черты, характеризующие первичный и общешкольный коллектив, их соотношение, педагогическое руководство коллективом и т. д. Что касается личных эмоциональных взаимоотношений внутри коллектива, то они рассматривались в основном в специфическом аспекте исследований дружеских отношений, например, И. А. Каировым (122) и И. В. Страховым и его сотрудниками (363—365). Исследования дружбы и в наши дни представляют собой особую группу работ, имеющих свой самостоятельный объект изучения (198).

В целом можно согласиться с оценкой ситуации, сложившейся к концу 1950-х гг., которая содержалась в одной из работ А. Г. Ковалева: «...с одной стороны, тенденция некоторых психологов исследовать личность школьника изолированно от коллектива, в котором он живет и формируется (в счет не идут декларации о роли коллектива), а с другой стороны, тенденции тех, кто, изучая коллектив, забывает о том, что он состоит из конкретных личностей, имеющих свои индивидуальные особенности, определенным образом сказывающиеся на его жизни и развитии» (134, 124).

Преодолеть указанный разрыв можно было, лишь построив исследования взаимоотношений в детских группах на экспериментальной базе, которую детская и педагогическая психология коллектива могла обрести в русле социальной психологии. Глубоко закономерным представляется то, что становление нового этапа развития социальной психологии в нашей стране было в то же время становлением нового подхода к исследованию детских коллективов, которые явились весьма существенной составной частью возрождающейся социальной психологии. К исследованиям по возрастной (детской) социальной психологии в полной мере можно отнести анализ положения конца 1950-х гг., который был дан А. В. Петровским: «Существенным обстоятельством развития нашей социальной психологии (как и близкой ей науки социологии) являлось то, что в начальном периоде ее становления (едва ли не до конца 50-х годов) она была лишена экспериментальной основы... характеристика и оценка социально-психологических явлений психологами осуществлялась главным образом на основе наблюдений и имела в значительной степени умозрительный характер... В ходе дискуссий конца 50-х и начала 60-х годов ошибочная позиция, подвергавшая сомнению возможности экспериментального метода применительно к социальным наукам, была оставлена» (304, 97).

### **Вопросы и задания**

1. Какое содержание вкладывали писатели и педагоги конца XIX – начала XX вв. в понятия «дух школы», «дух класса», «товарищество»? Каковы современные представления об этих явлениях?

2. В чем суть рефлексологической и социогенетической концепции детского коллектива? Оцените роль В. М. Бехтерева в развитии теории коллектива.

3. В чем суть подхода к определению и классификации коллективов Г. Фортунатова? Сравните его взгляды с современными представлениями о коллективе.
4. Дайте анализ программы изучения коллектива П. Блонского и П. Загоровского. Оцените возможность ее использования для изучения современного школьного класса.
5. Дайте характеристику взглядов Б. В. Беляева на предмет и классификацию социальной психологии. Сравните их с современными определениями.
6. С чем вы согласны и с чем нельзя согласиться в формуле «воспитание в коллективе, через коллектив и для коллектива»?
7. С позиций современных взглядов оцените полемику А. С. Залужного с Ж. Пиаже.
8. Приведите данные собственных наблюдений для подтверждения правильности представлений об этапах развития социальных навыков у детей, выдвинутых А. С. Залужным.
9. В чем суть проблемы вожачества по произведениям А. С. Залужного, П. П. Блонского, Д. Б. Эльконина и других авторов рассматриваемого периода? Сравните понятия «вожачество» и «лидерство».
10. Какие методы изучения детского коллектива использовались в 1920–1930-е гг.?
11. Каковы причины застоя в области изучения детского коллектива в 1930–1940-е гг.?

## **Глава 4**

### **Методы изучения взаимоотношений в группе сверстников**

#### **Место социально-психологических методов в изучении взаимоотношений**

Новый этап изучения взаимоотношений в группах и коллективах неразрывно связан с активизацией в нашей стране социально-психологических исследований. Именно в социальной психологии педагогика коллектива обрела ту концептуальную и экспериментальную основу, на которой происходит ее дальнейшее развитие. При этом концептуальный аппарат современных исследований групп и коллективов неразрывно связан с экспериментальным.

Обстоятельства сложились так, что начало современного этапа социально-психологического и психолого-педагогического изучения детских (да и производственных и иных «взрослых») коллективов связано с освоением и применением в этих целях социометрических процедур.

Уже в первых в нашей стране публикациях, связанных с анализом работ Дж. Морено (см. предисловие М. Ш. Бахитова к русскому изданию «Социометрии» Морено (261) и его же отдельные работы (21, 22), вышедшие в 1958 г.), наряду с острой критикой их



методологической и политической несостоятельности содержалось указание на наличие «рационального зерна», которое усматривалось в самих приемах изучения психологических отношений внутри малых групп. В 1962 г. нами совместно с А. Розовым была опубликована обзорная статья, в которой описывались основные социометрические опыты и способы обработки данных. В 1963 г. почти одновременно были опубликованы (Я. Л. Коломинский, Е. С. Кузьмин) первые результаты экспериментальных исследований (140, 141, 212), которые легли в основу соответствующих докладов на состоявшемся в том же году II Всесоюзном съезде Общества психологов СССР в Ленинграде.

Кстати сказать, на съезде развернулась и дискуссия о возможностях и целесообразности использования социометрии, которая в тех или иных формах продолжается по сей день. Так начался первый период современного этапа социально-психологических исследований. Он, с нашей точки зрения, продолжался до III Всесоюзного съезда Общества психологов СССР (Киев, 1968 г.). На этом съезде работала специальная секция «Структура детских коллективов и взаимоотношения между детьми», на заседаниях которой было представлено значительное число экспериментальных исследований, посвященных малым группам.

Рассматриваемый период характеризуется выработкой

терминологии, критическим освоением социометрической техники и поисками областей ее оптимального применения. Следует отметить, что уже тогда социометрия не рассматривалась как единственный метод: одновременно велись интенсивные разработки других экспериментальных приемов изучения малых групп (Ф. Горбов, К. Платонов, Л. Уманский и др.).

Последующее пятилетие характеризуется широким развитием социально-психологических исследований, которые в той или иной мере почти всегда использовали социометрическую процедуру в качестве основного, или вспомогательного метода. В материалах IV Всесоюзного съезда Общества психологов (Тбилиси, 1971 г.) было представлено уже около 60 докладов об исследованиях с применением социометрии.

Можно сказать, что за десять лет у нас возникла обширная и уже почти необозримая социально-психологическая, психолого-педагогическая и педагогическая литература, так или иначе связанная с социометрией. Если попытаться как-то сгруппировать эти публикации по тематическому признаку, то следует прежде всего выделить работы, посвященные детским коллективам на всех возрастных этапах (Т. Е. Конникова, Л. И. Уманский, А. В. Киричук, Т. А. Репина, Х. Й. Лийметс), которые были широко представлены в материалах психологических и педагогических съездов, симпозиумов и конференций. Особо следует отметить многочисленные и тщательно выполненные экспериментальные работы психологов и педагогов прибалтийских республик (преимущественно эстонских, руководитель Х. Й. Лийметс), публиковавшихся в сборниках «Советская педагогика и школа» и материалах конференций психологов Прибалтики.

Систематически публиковались разносторонние исследования, посвященные школьным, студенческим и производственным коллективам, психологами, социологами и педагогами Ленинграда (руководители Е. С. Кузьмин, Б. Д. Парыгин, Т. Е. Конникова). Они были широко представлены в периодических изданиях ЛГУ «Человек и общество», «Экспериментальная и прикладная психология», а также в тематических сборниках ЛГУ и ЛГПИ им. А. И. Герцена.

Социометрические приемы широко применяются в ряде специальных областей: психологии спорта, военной психологии, спецпсихологии и спецпедагогике, психиатрии и психотерапии.

Социометрические методы вошли в вузовские программы по общей, детской и педагогической психологии, их описание включено в соответствующие учебники и учебные пособия.

Наши собственные исследования в этот период были посвящены изучению взаимоотношений в группах дошкольников, школьных классах, студенческих группах, производственных коллективах; специальному изучению осознания и переживания человеком своих взаимоотношений в группе (проблемы социальной перцепции). Результаты исследований были обобщены в монографиях, статьях и выступлениях на Всесоюзных симпозиумах (137—195).

Наиболее широкое распространение социально-психологические, психолого-педагогические и педагогические исследования с применением социометрии и ее модификации получали в возрастной психологии и педагогике коллектива.

С нашей точки зрения, можно говорить о возникновении в нашей стране возрастной и педагогической социальной психологии, которая берет начало в исследованиях 1920–1930-х гг. и произведениях А. С. Макаренко и играет авангардную роль в развитии социальной психологии в целом.

В работах, о которых выше шла речь, накоплен богатый научный материал о взаимоотношениях между людьми в малых группах и в то же время апробированы самые различные варианты социально-психологических (чаще всего социометрических) методов их изучения. Именно они подготовили новый этап социально-психологических исследований, который начался в самое последнее время и характеризуется стремлением четко уяснить психологический смысл результатов психологических экспериментов, дать содержательный анализ социометрических индексов и коэффициентов, сопоставить социометрические данные с результатами измерений, проведенных другими методами. Существенно изменился характер «околосоциометрической» дискуссии, которая непрерывно сопровождает использование социометрии в нашей стране. На первом этапе основное место занимала методологическая критика «идеалистических и политических основ буржуазной социометрии». При этом наряду с психологами, которые считали возможным безболезненное «извлечение» экспериментальной техники и вычислительных процедур из породившей их общей концепции, некоторые авторы выражали сомнения в

эффективности такой операции и отвергали с порога целесообразность применения социометрии.

Другая линия критики социометрических методов была связана с сомнениями в эвристической ценности получаемых результатов. Такого рода высказывания относятся к самому начальному этапу освоения социометрии и объясняются, с одной стороны, недостаточным опытом ее применения, а с другой – неоправданно оптимистическими ожиданиями получить «полную» картину взаимоотношений.

Особо следует отметить одну специфическую трудность, с которой столкнулись исследователи: неподготовленность взрослых испытуемых к подобного рода опросам и связанное с этим негативное к ним отношение. Факты подобного рода представляют самостоятельный социально-психологический, социологический и науковедческий интерес. Они непосредственно связаны с проблемой соучастия испытуемых в опыте и специфическими отношениями в системе «экспериментатор – испытуемый».

За что же критиковали испытуемые социометрию? О. И. Зотова зафиксировала следующие высказывания:

«Что это за вопросы, прямо отвечать не хочется»; «И кто только придумал такие вопросы, уже спрашивали бы что поинтереснее...»; «Напрасно такой вопросник дали! Мы вам все и так расскажем, ведь у нас нет тайн» (114, 325). Если учесть, что вопросы («социометрические критерии») в данном исследовании касались вполне реальных жизненных ситуаций – предлагалось осуществить выбор партнеров по совместной работе и отдыху, – то можно предположить, что испытуемых беспокоило не их содержание, а нечто иное: опасения по поводу возможных последствий и результатов опыта. Кстати сказать, с такими опасениями столкнулись и мы в ходе соответствующего исследования на промышленном предприятии: испытуемые тщательно выясняли, как будут использованы результаты, кому они будут сообщаться, и потребовали дополнительных гарантий сохранения тайны выбора.

Иногда сам факт того, что необходимо высказать мнение о другом человеке, предпочесть одного другому, наталкивается на внутреннее сопротивление, связанное с ценностноориентационным стереотипом: «У нас все хорошие», «У нас нет тайн». Интересны с этой точки зрения наблюдения В. И. Селиванова: «Эксперименты на выбор вместе с другими методами помогают понять личные взаимоотношения в коллективе и, следовательно, влиять на них. Но во взрослом первичном коллективе эта методика у нас пока не дает эффекта. Основное препятствие – законное предубеждение многих к самой постановке вопроса о выборе: “С чего это я стану одних предпочитать другим?”, “Считать одних лучше других – это не по-товарищески”, “Выбор – это игра не для взрослых” и др. Лишь в реальной трудовой ситуации, где выбор оправдан (например, кто с кем желает сегодня пойти работать), социометрическая методика оправдана» (347, 12).

Мы не будем здесь обсуждать вопрос о «законности» выявленного предубеждения: важен сам найденный факт, с которым нельзя не считаться. [22 - О «законности» и происхождении этого предубеждения мы уже говорили в предисловии. Это результат

сформировавшегося за годы тоталитаризма «бегства от свободы» вообще и от межличностного выбора в частности.]

Необходимо тщательно готовить социометрический опрос и в плане формирования положительного отношения к нему, и в части подбора критериев выбора, адекватных и возрасту и подготовленности испытуемых. О том, что при соблюдении соответствующих условий социометрические исследования «принимаются» взрослыми испытуемыми и дают полезную научную информацию, говорит богатый опыт, накопленный исследователями Ленинграда (Е. С. Кузьмин, Б. Д. Парыгин и их сотрудники), а также других научных центров.

Для нового этапа социально-психологических исследований коллектива характерна критика другого рода – критика изнутри. Оценивая современное состояние социометрических исследований, А. В. Петровский справедливо отмечает ряд наметившихся тенденций их дальнейшего развития. «Обращение к социометрии, – пишет он, – не есть дань моде: на сегодняшний день это один из немногих способов, посредством которого можно увидеть скрытую от непосредственного наблюдения систему межличностных взаимоотношений в коллективе. Социометрический метод как «экспресс-прием» изучения групп чрезвычайно удобен.

Частота использования социометрии настолько велика, распространенность социометрического исследования настолько обширна, что можно говорить о сложившемся сейчас своеобразном «социометрическом зрении» психологов, когда группа как объект социально-психологического изучения и педагогических воздействий представляется прежде всего в социометрическом ракурсе» (308, 120).

Углубление и расширение социометрического «видения» усматривается в том, что «социометрическая развертка» межличностных отношений в группе, которая по сравнению с формальной картиной деловых связей выступает в роли «психологической структуры социальных связей», признается «формальной структурой по отношению к тем содержательным факторам, которые определяют психологическое единство коллектива» (308, 121). Отсюда следует вывод о том, что «критический анализ социометрии в его теоретических и экспериментальных формах приводит к такому «снятию», в котором традиционная социометрическая картина служит не столько целям диагностики коллектива, сколько сама становится объектом психологической диагностики» (308, 126). Вместе с тем «общая композиция эксперимента, расширяющего социометрический «горизонт» видения, должна включать социометрию и качестве своей необходимой части» (308, 121).

В цитированной работе наиболее четко оценивается состояние и перспективы дальнейшего развития социометрических методов. Это развитие подчинено, разумеется, общему диалектическому закону. Можно думать, что и та картина, которая сегодня представляется «содержательной», на следующем этапе по отношению к вновь найденным характеристикам будет выступать уже как «формальная». Далее следует отметить, что уже в первых советских исследованиях с использованием социометрии подчеркивалась необходимость содержательного анализа качественной характеристики

получаемых количественных показателей. В связи с этим особое внимание уделялось изучению мотивации выбора, а также осознания и переживания человеком своих взаимоотношений с другими членами группы.

Для современного этапа социально-психологических исследований характерно и своеобразное методическое творчество, которое направлено на создание новых исследовательских приемов изучения межличностных отношений. Создаются разного рода «шкалы приемлемости» и ранжирования, опросники, направленные на выявление ценностных ориентации членов группы, процедуры для выявления круга лиц, чье мнение в наибольшей степени интересует испытуемых («референтометрия») и т. д. Богатый методический арсенал позволяет более разносторонне и глубоко изучить основные подсистемы взаимоотношений в малых группах и коллективах, чем это допускает традиционная социометрическая техника. Вместе с тем следует иметь в виду, что все указанные, и подобные им исследовательские приемы по своей психологической сути представляют собой новые усовершенствованные варианты социометрии, которые вербально выявляют различные аспекты внутригрупповых межличностных предпочтений.

Это необходимо специально подчеркнуть в связи с тенденцией некоторых исследователей считать «свой» вариант социометрического опроса абсолютно новым, преодолевающим недостатки социометрии несоциометрическим методом. В качестве примера сошлемся на работу авторов из ГДР (где, кстати сказать, отношение к социометрии прошло тот же путь, что и в нашей стране) У. Эссера и П. Фюрстера «О новом методе анализа социальных групп». Подвергнув критике традиционную технику выбора партнеров, которая с их точки зрения не в состоянии адекватно отразить системный характер группы и не обладает достаточным измерительным потенциалом, авторы предлагают методику, основанную на «количественном выражении отношения каждого члена группы ко всем другим ее членам в форме категориальных суждений» (439). Новая методика заключается в следующем: каждому испытуемому дается список всех членов группы с перечнем признаков, по которым следует их оценить по семибалльной шкале. Например, «насколько охотно или неохотно Вы провели бы политическую дискуссию с каждым из Ваших товарищей по группе?».

Ясно, что утверждения авторов о «новизне» предложенного приема могут быть объяснены лишь увлеченностью исследователей своим методическим вариантом. Кстати, мы также не избежали подобного увлечения, когда заявляли о принципиальном отличии нашего «Выбора в действии» от социометрии, на что обратил внимание А. В. Петровский (305, 12).

Для конкретного уяснения места социометрических методов в изучении малых групп и коллективов первостепенное значение имеет построение адекватной реальной психологической действительности теоретической модели межличностных внутригрупповых процессов. Исходя из высказанных выше положений о различении понятий «взаимоотношения» и «общение», можно утверждать, что все социометрические опросы, независимо от замысла исследователя, измеряют не процесс общения, а отношения членов группы друг к другу. Для изучения общения необходимо применять методические приемы, измеряющие непосредственное взаимодействие. К таким приемам

можно отнести гомеостатические методики (Ф. Д. Горбов), лабораторные процедуры, предложенные Л. И. Уманским и его сотрудниками, и стандартизированные наблюдения за деятельностью членов группы.

Разумеется, поскольку вербально выраженные отношения членов группы друг к другу в определенной степени проявляются в процессе непосредственного общения и, наоборот, в актах общения выражается и отношение, то эти методы могут дать совпадающие результаты. Но само совпадение, во-первых, не может быть полным, во-вторых, нуждается в специальном доказательстве и изучении.

## **Некоторые актуальные проблемы использования социометрических методов**

### **О природе социометрического выбора**

Наиболее сложным при обсуждении теоретических проблем социометрии является вопрос о природе социометрического выбора, с уяснения которого, казалось бы, необходимо начинать всякое исследование: что измеряет социометрический тест? В более конкретной форме этот вопрос выражает проблему выяснения природы сущности социометрического выбора. Именно ситуация контролируемого выбора партнера является наиболее характерной особенностью этого метода. Формы, способы его осуществления меняются: это может быть наиболее распространенный тест вербального выбора, тест действия, тест перцепции, наш «Выбор в действии», представляющий собой, по мнению Ю. Орна, комбинацию социометрических тестов действия и перцепции (292). Но сама ситуация выбора так или иначе обязательно присутствует. Это придает правильно построенному социометрическому тесту фундаментальную жизненную убедительность и личностную значимость, поскольку личность осуществляет здесь функцию, которая, по афористическому выражению Б. Ф. Поршнева, является ее основой: «Функция выбора – основа личности». Однако указание на важность самого акта выбора не снимает проблему его содержания, проблему анализа той психологической реальности, которая проявляется в данном акте.

Чаще всего считается, что социометрический выбор измеряет межличностные отношения по параметру «симпатия–антипатия». «Симпатии, – пишет А. С. Морозов, – являются наиболее часто и наиболее тщательно исследованным видом внутригрупповых межличностных (внеролевых) взаимоотношений... стандартизированная процедура выявления этих отношений, – техника социометрического опроса» (264).

Действительно, можно предположить, что при сильном и достаточно неопределенном положительном критерии социометрический выбор в большей степени отражает положительное эмоциональное отношение субъекта выбора к объекту, а при отрицательном – отрицательное. Однако даже при максимально, идеально точно подобранных критериях выявить «чисто» непосредственные, спонтанные отношения, о которых нередко говорят в западной социометрии, принципиально невозможно. Как показали уже первые социометрические исследования, проведенные в нашей стране, отношения, которые переживаются субъектом как непосредственная «беспричинная» симпатия, объективно всегда опосредствованы комплексом социально-психологических

оценочных эталонов, стандартов и стереотипов, усвоенных им в процессе социализации и выработанных в результате совместной деятельности. В то же время в выборе по специфическому критерию отражаются не только специфические заданные критерием отношения, но и общее эмоциональное отношение к объекту выбора. Вообще в акте выбора личность проявляет себя целостно, а ее отношение к объекту представляет собой синдром, в котором слиты воедино внерольные, эмоциональные, непосредственные отношения и отношения, вытекающие из задач и требований совместной деятельности. Вместе с тем, в зависимости от критерия выбора, на первый план могут выступать различные аспекты межличностных отношений, но сами эти различия относительны.

Изложенное понимание природы социометрического выбора можно в настоящее время считать общим для советских исследователей. «Марксистская социометрия, – замечает И. П. Волков, – изучает психологическую, эмоциональную сторону межличностных отношений, принимая, что их объективной социальной основой является система базисных производственно-экономических и идеологических отношений макро– и микросреды. В противовес буржуазному эклектизму микросоциологической концепции социометрия для марксиста не сводится к изучению только человеческих эмоций... Специальное выделение эмоций принимается нами условно» (58, 15). Фактически об этом же говорит и эстонский исследователь Ю. Орн, анализируя природу явлений, измеряемых в социометрическом исследовании (289, 113).

Установка (аттитюд) есть предрасположенность индивида к оценке какого-либо объекта, его символа или аспекта (его мира) как положительного или отрицательного. Мнение является вербальным выражением установки, но установки могут выражаться и в невербальном поведении. Установки включают как аффективный (общее чувство симпатии или антипатии), так и когнитивный (убеждения) элементы, которые отражают объект установки, его характеристики, его связи с другими объектами.

Д. Кац

Важно отметить, что положение о слитности, единстве эмоционального, непосредственного и социально детерминированного, ситуационного выступает не только как методологический постулат, но и как вывод, результат конкретных экспериментальных исследований.

Если попытаться включить психологический феномен, проявляющийся в социометрическом выборе, в систему более широких теоретических представлений, то наиболее точно он вписывается в понятие социальной установки (аттитюда). Можно, следовательно, согласиться с определением социометрического теста, предложенным В. Ольшанским в «Философской энциклопедии»: «Социометрический тест фиксирует факт предпочтения или установку, выраженную индивидом в отношении взаимодействия с другими индивидами в определенных ситуациях» (284, 104). Как метод исследования межличностной установки (аттитюда) рассматривает социометрию и А. С. Морозов (264).

Анализ различных по форме, но довольно близких по содержанию определений социальной установки (аттитюда) показывает, что это понятие действительно наиболее

точно, хотя, может быть, и не исчерпывающе отражает состояние субъекта, детерминирующее социометрический выбор. «Установка есть предрасположенность индивида к оценке какого-либо объекта, его символа или аспекта (его мира) как положительного или отрицательного. Мнение является вербальным выражением установки, но установки могут выражаться и в невербальном поведении. Установки включают как аффективный (общее чувство симпатии или антипатии), так и когнитивный (убеждения) элементы, которые отражают объект установки, его характеристики, его связи с другими объектами» (452). Е. Девис определяет установку как «имеющийся у индивида внутренний фактор, подразумевающий тенденцию воспринимать определенным образом определенные аспекты окружения и реагировать на них определенным образом».

Социальная установка есть устойчивое, латентное состояние предрасположенности индивида к положительной или отрицательной оценке объекта или ситуации, сложившееся на основе его жизненного опыта, оказывающее регулятивное, динамическое, организующее влияние на перцептуальные, эмоциональные и мыслительные процессы и выражающееся в последовательности поведения (как вербального, так и невербального) относительно данного объекта в данной ситуации.

П. Н. Шихирев

К подчеркиваемым многими авторами когнитивному и аффективному компонентам установки М. Смит добавляет весьма существенный конативный (поведенческий) компонент, который проявляется в тенденции определенным образом реагировать на соответствующий объект (например, определенным образом вести себя по отношению к члену данной группы) (264). Три этих основных компонента подчеркивает в своем определении и П. Н. Шихирев: «Социальная установка есть устойчивое, латентное состояние предрасположенности индивида к положительной или отрицательной оценке объекта или ситуации, сложившееся на основе его жизненного опыта, оказывающее регулятивное, динамическое, организующее влияние на перцептуальные, эмоциональные и мыслительные процессы и выражающееся в последовательности поведения (как вербального, так и невербального) относительно данного объекта в данной ситуации» (401, 161).

### **Об объективности социометрических исследований**

Анализ ситуации социометрического выбора обнаруживает, что преобладающим содержанием социальной межличностной установки здесь является потребность в общении с объектом выбора. Фактически в процессе социометрического опроса мы, по словам В. Н. Мясищева, используем тот не требующий особых доказательств факт, что «тяготение одного человека к другому выражается в стремлении быть ближе к объекту привязанностей, сидеть, есть, спать рядом и т. д.» (270, 21). При этом, как указывает далее ученый, «словесное выражение должно быть признано важным объективным (курсив мой. – Я. К.) показателем не только осознания, но и вообще наличия потребности у человека» (270, 21).



Выделенные нами слова весьма существенны в плане проблемы объективности социометрии как метода исследования. В свое время, обосновывая тезис об объективности данных о взаимоотношениях между людьми, получаемых в социометрическом исследовании, мы подчеркнули то обстоятельство, что в этом случае испытуемым не задают прямых вопросов об их отношениях, таким образом как бы ослабляя возможность сознательной корректировки ответа. Разумеется, мы согласны с возражением А. С. Морозова: косвенный не значит объективный (264). В то же время, в сочетании с другими признаками косвенность усиливает элемент объективности.

Можно согласиться с позицией Ю. Орна, который подходит к оценке объективности социометрического теста, исходя из критериев, применяемых при оценке свойств измерений тестов и анкет: «Тест считается объективным, если измеряемый им признак измеряется в одном значении, то есть если результаты теста не зависят от личности оценивающего, если разные оценивающие достигнут идентичных результатов. Объективность результатов, получаемых путем социометрических тестов выбора и перцепции, обеспечена, поскольку отмеченные испытуемыми в качестве ответа имена сотоварищей исключают двоякое понимание. Исходя из данного критерия методы беседы и наблюдения значительно субъективнее» (289, 115—116).

Разумеется, объективным социометрический тест может считаться лишь постольку, поскольку вообще могут быть объективными методы, которые не основываются на прямых измерениях, допускающих только однозначную интерпретацию. Впрочем, известно, что таких абсолютно объективных методов не так уж много даже в традиционно точных науках. Даже здесь возможно и влияние исследователя на ход опыта, и субъективность в интерпретации его результатов. В психологических опытах к таким искажающим факторам добавляется еще один весьма существенный – сознательное или неосознанное искажение со стороны объекта исследования. Этот фактор усиливается в ситуации прямых и ослабляется в ситуации косвенных опросов. Опыт социометрических исследований показывает, что прямые вопросы типа «Кто твои лучшие друзья?», «Кто тебе больше всех нравится?» часто не достигают цели по двум основным причинам: во-первых, они нередко стимулируют стереотипные ответы, продиктованные «знаемыми» (А. Н. Леонтьев) мотивами, стремлением испытуемого ответить в согласии с его представлениями об ожиданиях экспериментатора, во-вторых (это особенно часто встречается в опытах с дошкольниками и младшими школьниками), испытуемый может не осознавать своего отношения к другому человеку или неадекватно истолковать предложенный вопрос.

В ситуации конкретного вопроса о желательном партнере для конкретной деятельности указанные искажающие причины в значительной мере ослабляются, хотя мы не можем с уверенностью полностью исключить вероятности их влияния.

С проблемой объективности социометрических показателей тесно связан вопрос об их валидности и достоверности. Как известно, для определения валидности теста необходимо сравнить его данные с результатами полученными другими методами, с так называемым «внешним критерием». Можно согласиться с Ю. Орном, что «в этом смысле определить валидность социометрического теста крайне трудно» (289, 117). Однако положение не

настолько безнадежно, чтобы ограничивать проверку валидности лишь «логическим анализом или здравым смыслом» (289, 223—224).

В нашей стране проведено немало исследований, результаты которых, независимо от прямого замысла авторов, могут быть использованы как «внешний фактор» для сравнения с показателями социометрии. Есть и работы, где данная задача явно рассматривалась как одна из основных. В качестве «внешнего фактора» в подобных исследованиях выступают результаты непосредственных наблюдений за поведением отдельных испытуемых и группы в целом; такие объективные характеристики испытуемых, как качество деятельности (успеваемости); особенности семейного окружения, возраст, пол; измеренные несоциометрическими методами свойства личности и психофизиологические показатели. Собственно говоря, такие сопоставления имеют место почти во всех исследованиях, проведенных в нашей стране социометрическими методами.

Можно утверждать, что все они – и в этом состоит одна из характерных особенностей советской социометрии – в той или иной степени доказывают валидность использованных методов сопоставлением социометрических показателей с реальными, несоциометрическими факторами.

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

Интересно в этом плане диссертационное исследование А. С. Морозова «Психологические проявления личностных взаимоотношений членов группы». Использование социометрии в сочетании с другими методами позволило ему поставить специальную задачу уточнения психологического содержания социометрических выборов. «В самом общем виде вопрос ставился следующим образом: какие предсказания об исходе взаимодействия с партнером можно сделать на основании того, что у данного субъекта диагностирована “симпатия” или “антипатия” к этому партнеру» (264, 4). В результате хорошо спланированной и четко проведенной экспериментальной работы были получены данные, которые убедительно свидетельствуют о том, что социометрический выбор действительно выявляет актуальную для личности психологическую реальность и обладает определенной прогностической ценностью. Например, в некоторых экспериментальных группах обнаружена высокодостоверная тенденция поддаваться внушающему воздействию со стороны «симпатичных» партнеров. В целом подтвердилась гипотеза о том, что межличностный аттитюд является важным фактором, влияющим на конформное поведение члена группы по отношению к партнерам (264, 108—109). Обнаружено, что при конфликте с теми, к кому у испытуемых имеется явно выраженная положительная или отрицательная межличностная установка, у них чаще возникает эмоциональная реакция, более интенсивная, чем при расхождении с безразличным для субъекта партнером (264, 115—116).

Далее установлен факт завышения или занижения самооценок в зависимости от межличностной установки, а также факт изменения способа решения тактической задачи под влиянием симпатии или антипатии; межличностная установка является существенным фактором ориентировки и непосредственно включена в деятельность, требующую взаимодействия.

Указанные зависимости весьма сложны, порой, противоречивы и, конечно, нуждаются в дальнейшем изучении. Но само их наличие представляет несомненную ценность при обсуждении проблем валидности социометрических исследований. Близкие результаты в этом плане получены и в исследовании В. Р. Кисловской, в котором установлена значимая зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении (133).

Несомненный интерес представляют и работы, в которых прослеживается связь между социометрическими показателями, характеризующими взаимоотношения в группе, и некоторыми психологическими и психофизиологическими характеристиками испытуемых. Так, в исследовании Н. Н. Обозова установлены факты связи социометрических параметров межличностных отношений студентов с показателями экстраверсии и нейротизма (282); А. Н. Лутошкин установил некоторые зависимости «характера взаимоотношений в группах от психодинамических особенностей» (241); в исследованиях В. С. Магуна (246) и В. С. Овчинникова (283) сделана попытка сопоставить социометрические данные с результатами прямых электрофизиологических измерений эмоциональных реакций и т. д.

Несмотря на всю разрозненность и порой противоречивость полученных данных, они свидетельствуют о том, что в социометрическом исследовании выявляются реальные жизненные психологически значимые факты, которые нуждаются в адекватном теоретическом осмыслении.

Для выяснения надежности и достоверности социометрических результатов используются методы, по существу заимствованные из традиционной практики психологического экспериментирования. Прежде всего, упомянем так называемый метод «расщепления на половинки». Он заключается в сопоставлении результатов эксперимента с двумя половинами одного и того же коллектива. Гроссман и Райтер, используя этот метод, нашли, что коэффициент непротиворечивости достигает 93—97 % даже в тех случаях, когда применялись различные критерии (445).

Важным показателем надежности считается непротиворечивость данных, полученных при повторении одного и того же эксперимента. Сопоставление результатов повторных экспериментов в данном случае рассматривается как коэффициент стабильности. Следует заметить, что эта величина в наших исследованиях и работах других авторов (А. В. Киричук и др.) выступает не столько как мера надежности экспериментов, сколько как самостоятельный показатель устойчивости взаимоотношений. В соответствующих исследованиях варьируются такие параметры, как возраст и пол испытуемых, временные интервалы между экспериментами, критерии выборов, количество разрешенных выборов и др. Данные о результатах проведенных сопоставлений излагаются во многих работах по социометрии: монографии Бронфенбреннера (432), статьях Витриоль и Томпсон (463, 464), Хэнта и Соломона (448), Бэрда (433), Бьерстедта (425, 426), Бонни (427, 430), Форверга (476—479) и др. Общим итогом этих исследований, проведенных с учениками начальных классов, является вывод о том, что коэффициент стабильности социометрических показателей находится в пределах от 60 % до 86 %. Еще более высокая стабильность обнаружилась в опытах с учениками старших классов средней школы (М.

Нортуэй и др. (466), Дамрин (437), Дженнингс (449—451) и др.). Как отмечает Дженнингс в монографии «Лидерство и изоляция», стабильность зафиксирована и при негативных выборах.

Наконец, третьим приемом проверки надежности является сопоставление данных, полученных при помощи существенно различных экспериментальных процедур. В этих целях в социометрии применяется довольно широкий набор опросов. Некоторые из них впоследствии были «переоткрыты» и даже противопоставлены социометрии. Сюда относятся; 1) метод парных сравнений; 2) метод оценок; 3) метод ранжирования.

При использовании метода парных сравнений составляются карточки, в которые заносятся все возможные для данной группы пары испытуемых. Каждый испытуемый должен выбрать ту пару, с которой он хотел бы сотрудничать, отдыхать, играть и т. д., в зависимости от критерия выбора.

При методе оценок каждый испытуемый дает оценку каждому члену группы по семибалльной шкале.

Метод ранжирования требует, чтобы каждый член группы расположил всех остальных в том порядке, в каком он их предпочитает в той или иной жизненной ситуации. В нашей стране подобная процедура известна под названием «шкала приемлемости».

Общая особенность описанных процедур состоит в использовании принципа, который можно сформулировать как «каждый о каждом». (Мы использовали этот принцип при конструировании аутосоциометрических методов.)

Анализ исследований, проведенных указанными методами, обнаруживает, что они дают весьма стабильные результаты (Мутон, Блейк и Фрухтер (458), Витриоль и Томпсон. (463) и др.). Сравнение результатов с данными традиционных социометрических тестов дало довольно высокую корреляцию, которая колеблется между 79 % и 87 % (Бьерстедт (425, 426)).

Сравнение с результатами социометрического теста допускают и приемы, в которых используются принципы проективной техники, построенные как вербальный или изобразительный тесты. Например, в эксперименте «Угадай кто?» членам группы зачитывают текст, в котором дается описание определенных типичных ситуаций общения и взаимоотношений. Испытуемые должны сами предложить имена персонажей из числа сверстников. У нас подобную технику разработал и применил Ю. Орн в тесте «Социометрическое сочинение» (292, 215). Для сочинения используется какое-либо событие из жизни учеников, которое позволяет им выбирать товарищей и самим быть выбранными для различных занятий и ситуаций. В написанном сочинении сделаны пропуски, куда школьники вписывают имена выбираемых товарищей и мотивируют свой социометрический выбор.

Изобразительную проективную технику у нас использовали В. Кисловская в опытах с дошкольниками (132; 133) и Ю. Орлов (отдельные кадры из набора ТАТ) в опытах со

взрослыми (286). Мы в своих исследованиях также применяли элементы вербальной и изобразительной проективной техники.

На стабильность социометрических данных, о чем мы можем судить на основе большого количества исследований, оказывает влияние целый ряд факторов:

- 1) временной интервал между экспериментами: по мере увеличения его стабильность снижается;
- 2) возраст членов группы: в целом стабильность повышается от младшего к старшему возрасту;
- 3) социометрический критерий: общие, сильные критерии дают более надежные результаты, чем частные и специфические;
- 4) число разрешенных выборов: наиболее стабильные результаты могут быть получены при неограниченном или достаточно большом количестве разрешенных выборов (3–5);
- 5) аспект анализа социометрических результатов: оданные и взаимные выборы менее стабильны, чем число полученных выборов – социометрический статус индивида. При этом крайние статусные категории («звезда» и «изолированный») часто более устойчивы, чем средние;
- 6) степень знакомства членов группы: стабильные результаты можно получить после 5–6 недель со времени образования группы;
- 7) характер, содержание и направленность групповой деятельности: влияние этих весьма существенных факторов изучено недостаточно.

Подводя итог анализа объективности, валидности и надежности социометрических результатов, можно утверждать, что они дают информацию, обладающую в известных пределах бесспорной, объективной ценностью, и адекватно измеряют изучаемый нами феномен, обозначенный как «личные взаимоотношения в группе сверстников».

### **О критериях социометрического выбора**

Одним из важных аспектов теории и практики социометрических исследований является проблема критериев социометрического выбора. Известно, что критерий выбора, который формулируется в виде вопроса о желании испытуемого действовать в какой-то сфере совместно с определенными товарищами по группе, должен предложить субъекту четкую платформу взаимодействия. Существует немало попыток дать четкую классификацию критериев, в основу которой кладутся такие признаки, как обобщенность критерия, его сила, возможность взаимного выбора, характер прогнозируемой деятельности и т. д. Все эти классификации весьма относительны в силу особенностей психологических феноменов, лежащих в основе выбора партнера для совместной деятельности.

Наиболее существенно различие критериев на сильные и слабые, общие и специфические. Сама сила социометрического критерия связывается с глубиной и стабильностью тех отношений, которые выявляются в процессе выбора. При этом считается, что чем важнее, существеннее деятельность, для которой производится выбор партнера, тем сильнее критерий. Общий критерий формулирует платформу взаимодействия для длительной и широкой деятельности, а специфический – для более узкой и кратковременной. Чаще всего имеется в виду, что общий критерий всегда выступает как сильный, а специфический – как слабый. Однако анализ экспериментального материала обнаруживает, во-первых, большую сложность в диагностировании силы и слабости критерия, и, во-вторых, неправомерность безоговорочного отождествления силы критерия с его обобщенностью.

Критерий социологического выбора формулируется в виде вопроса о желании испытуемого действовать в какой-то сфере совместно с определенными товарищами по группе, должен предложить субъекту четкую платформу взаимодействия.

Общий критерий формулирует платформу взаимодействия для длительной и широкой деятельности, а специфический – для более узкой и кратковременной.

Определяя силу критерия, следует учитывать различия между объективной и субъективной значимостью (Н. Ф. Добрынин) деятельности, для которой осуществляется выбор. Нередко деятельность, которая действительно важна и представляется экспериментатору объективно важной, для испытуемого таковой не является, и наоборот. Далее, необходимо иметь в виду, что при неявном ранжировании важности, существенности деятельностей проявляется принцип субъектной равнозначимости (А. Розов и Я. Коломинский), согласно которому объективно различные по характеру и важности деятельности выступают для субъекта как равнозначимые. Следовательно, сила социометрического критерия сама является предметом специального теоретического или экспериментального изучения. При теоретическом исследовании силы критерия прежде всего учитывается место конкретной деятельности, для которой производится выбор, в общей структуре деятельности испытуемых данного возраста. Так, с большой степенью вероятности можно предположить, что критерий выбора партнера по ведущей (А. Н. Леонтьев) деятельности выступает как сильный для большинства испытуемых данной возрастной группы. Следовательно, сила критерия – понятие не только субъективное, но и возрастное. Можно считать, что для дошкольников таковым является выбор партнера по игре, для школьников – по совместной деятельности учебного характера, для взрослых – по трудовой деятельности и т. д.

Принцип субъектной равнозначимости проявляется при неявном ранжировании важности, существенности деятельностей и состоит в том, что объективно различные по характеру и важности деятельности выступают для субъекта как равнозначимые.

А. Розов и Я. Коломинский

Диагностика силы критерия может исходить и из других установленных возрастных особенностей испытуемых. Например, формулируя в исследовании подростков так

называемый «критерий посвящения в тайну», Ю. Орн учел такую важную их возрастную черту, как стремление к доверительным беседам в общении с близкими друзьями. Здесь важно не только содержание разговоров, но и умение товарищей хранить доверенные им секреты. В то же время опыт многих исследователей показывает, что возможны значительные различия внутри одного и того же возраста, связанные со спецификой ситуаций социального общения. В частности, критерий «доверения тайны», как отмечает Ю. Орн, «не оправдал себя» в школе со специальным режимом (292).

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

Поэтому многие предлагают начинать социометрическое исследование с ранжирования испытуемыми жизненных ситуаций по их значимости. Так, в исследовании И. П. Волкова, которое проводилось в студенческих группах, на основе интервью были определены 20 различных значимых ситуаций учебы, свободного общения и досуга. Далее по принципу случайной выборки из студентов того же факультета была набрана группа, лиц, которым предлагалось ранжировать по 10-балльной шкале уже выявленные ситуации по значимости. По результатам статистической обработки было сформулировано 7 критериев, которые располагались по убывающей степени значимости. При этом сама значимость анализировалась по параметру устойчивости и силы. Интересно отметить, что указанные параметры не совпадают. Наиболее сильные и общие критерии – совместное проживание в комнате общежития и поездка за границу на учебу – оказались менее устойчивыми по сравнению со специфическими и слабыми, такими как совместная подготовка доклада в СНО и выполнение лабораторных работ (58, 33—35).

Наконец, сила критерия может быть выявлена на основе, так сказать, бесспорной эмпирической значимости ситуации выбора. Например, такой общеизвестный, возникший отнюдь не в лабораторных условиях, параметр оценки «надежности» партнера по общению, как вопрос-утверждение «Я бы с ним пошел (не пошел) в разведку», является, по существу, ответом на явно или неявно сформулированный соответствующий социометрический критерий. Однако и в этом, казалось бы, совершенно бесспорном случае можно представить себе экстремальную ситуацию, при которой человеку безразлично, с кем идти в разведку, и этот критерий будет, следовательно, слабым. Такая экстремальная ситуация может, например, возникнуть в случае намерения человека покончить с собой. С другой стороны, критерий, который, вообще говоря, может считаться заведомо слабым (например: «С кем бы ты хотел провести субботний вечер?»), выступает для субъекта сильным, если от данного вечера зависят какие-то кардинальные изменения в его жизни.

Эту возможную силу «слабых» и слабость «сильных» критериев следует всегда иметь в виду при проведении социометрических экспериментов. Однако поскольку в конкретных более или менее массовых исследованиях индивидуализация критериев едва ли возможна, приходится исходить из общих, справедливых для большинства испытуемых параметров определения силы – слабости критерия.

Мы уже говорили о том, что между силой критерия и его обобщенностью существует хотя и положительная, но не однозначная связь. По существу, общий критерий, который

предлагает широкую и не очень определенную платформу совместной деятельности (совместная игра, учебные занятия, проживание в одной комнате общежития, совместная поездка на учебу за границу и т. п.), представляет собой синтез, пакет, пучок ряда частных, специфических критериев, среди которых вполне могут оказаться сильные.

Например, выбирая соседа по парте или товарища, с которым хотелось бы продолжать учебу в одном классе, если класс будет разделен на два, испытуемый осознанно или неосознанно ранжирует товарищей по многим параметрам: качества будущего партнера как ученика, его личностные черты, его информативность и т. д. В данном случае весьма вероятно, что среди многих параметров один или несколько оказываются личностно значимыми и обуславливают силу общего социометрического критерия. Собственно говоря, именно этот «усиливающий» параметр и выявляется при изучении «мотивационного ядра» (В. А. Петровский) выбора.

Следовательно, общие критерии чаще могут оказаться сильными, чем слабыми. В связи с этим едва ли можно согласиться с противопоставлением обобщенности и силы критерия, которое содержится в примерной схеме И. П. Волкова:

Примеры слабых и сильных коммуникативных критериев:

1. Слабый: Кого бы Вы выбрали для проведения свободного времени?

1а. Сильный: С кем бы Вы желали проводить свой досуг в перерывах между работой?

2. Слабый: С кем бы Вы желали вместе работать?

2а. Сильный: С кем бы Вы желали вместе работать на одной операции (станке и др.)? (58, 28).

Здесь явно обнаруживается тенденция считать частный, специфический критерий сильным, а общий – слабым. Впрочем, излагая результаты специального исследования, автор приходит к противоположным выводам.

Не менее условна и классификация критериев по другим параметрам. Дженнингс, например, предлагает дифференцировать личные и социальные критерии (449, 450). Первые из них предполагают выбор для деятельности, существенной лишь с позиции данного субъекта. Группу, организованную по личным критериям, автор называет «психогруппой». Социальный критерий предполагает выбор партнеров по деятельности, направленной на общую пользу. Группу, сформированную по этим критериям, Дженнингс предлагает называть «социогруппой». По поводу данной классификации существует дискуссия в рамках самой социометрии. Так, Дж. Морено (460—462) сомневается, можно ли считать, что «психогруппа» и «социогруппа» – это принципиально различные группы, поскольку личные и социальные отношения тесно переплетаются. Следовательно, личные и социальные критерии – это, скорее, отдельные нюансы, а не особые аспекты групповой структуры.



Оба автора, как нам кажется, проявляют односторонность: если Дженнингс чрезмерно абсолютизирует различия между двумя подтипами отношений, то у Дж. Морено ощущается тенденция стереть грань между ними.

И. П. Волков предлагает различать официальные (формальные) критерии, которые выступают как, «индикаторы межличностных отношений на уровне рабочей – функциональной – формальной структуры группы и всех производственных отношений, связанных с деловыми, официальными контактами при решении официальных групповых или служебных задач», и неофициальные (неформальные) – «индикаторы межличностных отношений на уровне социально-психологических неформальных структур взаимодействия в группе» (53, 28—29).

Разумеется, указанные различия действительно имеют место. Но, во-первых, официальные (формальные) критерии тоже вскрывают социально-психологические структуры взаимодействия. Во-вторых, различия между этими критериями не следует абсолютизировать. Порой трудно отнести тот или иной критерий к определенному виду по этому параметру. Так, в качестве одного из примеров официальных критериев приводится уже упоминавшийся сильный критерий выбора в студенческих группах: «Если бы Вам и членам вашей группы предоставили возможность учебы за границей, то кого из студентов группы Вы хотели бы выбрать своим партнером для поездки за рубеж?» (53, 29).

Мы также применяли этот действительно сильный критерий и убедились, что его сила состоит как раз в слиянии значимых деловых и неофициальных («За границу следует ехать с человеком, который будет достойно представлять советское студенчество и со стороны учебы, и со стороны морально-политического облика») и личных или «неофициальных» («Наших людей за границей мало и надо, чтобы мой партнер был хорошим товарищем, уживчивым, интересным собеседником и т. д.»).

Не перечисляя многочисленные типы критериев, которые приводятся разными авторами, упомянем еще о двойных и одинарных критериях, которые широко используются в отечественных и зарубежных исследованиях – Кризуэлл (434, 435), Джибб (441), Бонни (427—430). Если двойной критерий допускает широкую возможность взаимности при выборе (совместная работа, игра и т. д.), то одинарный такую возможность либо ограничивает, либо исключает (выборы в различные органы школьного самоуправления и т. д.). Джибб указывает, что результаты эксперимента, проведенного по двойному критерию, не всегда совпадают с результатами эксперимента, проведенного по одинарному. По мнению Бонни, указанные различия связаны с тем, что на результаты эксперимента с одинарным критерием оказывает влияние способность человека к той деятельности, для которой его выбирают; в экспериментах же с использованием двойного критерия проявляется лишь способность человека жить в коллективе и поддерживать доброжелательные отношения с товарищами. Со столь категорическим противопоставлением трудно согласиться. Результаты ряда исследований показывают, что на выбор по одинарному критерию, который вскрывает вертикальные ролевые отношения, оказывают влияние и коммуникативные способности человека, а на выбор по двойному критерию – его конкретные деловые качества и способности.

Анализ классификации социометрических критериев, таким образом, обнаруживает, что за ними всегда необходимо видеть ту психологическую жизненную реальность, которую они отражают. Дифференцируя различные аспекты деятельности, для которой производится выбор партнера, критерии разных видов связаны между собой в такой же мере, в какой взаимосвязаны, взаимозависимы эти деятельности.

Наряду с использованием критериев, предполагающих объединение для какой-то деятельности, широкое применение в практике исследовательской работы находят так называемые отрицательные критерии, которые выявляют нежелание испытуемого сотрудничать с определенными членами группы. В опыте эти критерии чаще всего выступают как альтернативные по отношению к положительному критерию. Отрицательные «выборы» позволяют подойти к некоторым важным аспектам межличностных отношений: помогают вскрывать конфликтные ситуации, дают возможность уточнить мотивационную структуру отношений, позволяют выяснить, кто из членов группы нуждается в немедленной помощи в сфере взаимоотношений со сверстниками. В то же время применение этих критериев требует соблюдения мер «психогигиенической» осторожности, поскольку, как указывают некоторые авторы, они могут способствовать осознанию отрицательных отношений. Одна из таких мер – тактичная формулировка вопроса (например, «С кем бы ты хотел играть в последнюю очередь?»).

На результаты социометрического исследования, как это явствует из ряда работ, оказывает влияние не только содержательная сторона критериев, но и некоторые другие условия проведения опыта.

В предыдущих работах мы подробно описывали весь процесс подготовки и проведения социометрического опыта (153), здесь же мы остановимся лишь на некоторых дискуссионных вопросах. К ним, в частности, относятся вопросы, связанные с количественной стороной эксперимента. Существенным с этой точки зрения является определение числа критериев, которые можно предлагать в одном тесте, и числа партнеров, которых должен выбрать испытуемый.

В практике социометрических исследований чаще всего испытуемому предлагают в одном опыте выбрать партнеров по нескольким видам деятельности, то есть использовать сразу несколько критериев выбора. В свое время мы возражали против такой формы проведения опыта на том основании, что здесь испытуемый вынужден как-то классифицировать своих товарищей на предмет их приемлемости для той или иной деятельности. К тому же форма опросника, в котором содержится несколько разных критериев, может натолкнуть испытуемого на нежелательную дополнительную самоинструкцию: выбирать по разным критериям различных партнеров. Опыт исследований свидетельствует о том, что к этим возражениям можно добавить еще одно, на первый взгляд, противоположное: испытуемые (даже взрослые) чаще всего в таких случаях ответственно подходят к выбору по первым критериям, а затем шаблонно повторяют уже обозначенные фамилии, не учитывая специфики последующих вопросов.

Мы по-прежнему считаем, что применять большое количество критериев в одном опыте нежелательно. С этим теоретически согласны и другие авторы. Ю. Орн предлагает применять несколько критериев, но в разных тестах. Обстоятельно рассмотрев данную проблему, И. П. Волков правильно связывает определение числа критериев с особенностями изучаемой группы: возрастом, полом, профессией, характером взаимоотношений и т. д. Он также считает, что необходимо стремиться к минимизации числа критериев. Однако рекомендуемый максимум 7–8 критериев, с нашей точки зрения, следует снизить до 3–4. Только в этом случае есть надежда, что критерии будут достаточно четко очерчивать платформу взаимодействия. Поэтому необходимо учитывать и внутреннюю структуру предлагаемых критериев: чем более далеки друг от друга виды будущей деятельности, для которой производится выбор, тем лучше.

В отечественной и зарубежной литературе довольно активно обсуждается и проблема количества выборов, которые разрешается сделать в социометрическом опыте. Число может быть неограниченным и фиксированным, или, согласно терминологии, предложенной ленинградскими психологами, может использоваться непараметрическая и параметрическая социометрия (53).

Исследователи приводят аргументы и в пользу неограниченного, и в пользу фиксированного количества выборов. Н. Гронланд считает, что если цель эксперимента состоит в выявлении «эмоциональной экспансивности» (ее измеряют как раз числом сделанных выборов), то, разумеется, нет смысла ограничивать число выборов (442—444). Впрочем, наш опыт показывает, что «эмоциональную экспансивность» можно измерить и при фиксированном числе выборов. В этом случае суммируются выборы, сделанные в ряде последовательных экспериментов; выявляемый здесь объем второго круга желаемого общения может служить для измерения «эмоциональной экспансивности» индивида (153).

И. П. Волков отмечает, что непараметрическая социометрия удобна при исследованиях в небольших группах и в целях психотерапии. Сопоставляя непараметрическую и параметрическую процедуры, некоторые авторы считают, что большим преимуществом первой является максимальная свобода выявления отношений, тогда как при второй разновидности некоторые испытуемые не могут сделать столько выборов, сколько им хотелось бы.

На практике в большинстве случаев проводятся исследования с фиксированным количеством выборов. Это, как указывает Бронфенбреннер (431, 432), дает значительные статистические преимущества: сравнимость результатов, удобство математической и графической обработки. В этом случае, как отмечает И. П. Волков, «результаты социометрических измерений оказываются сравнимыми, изучение социометрических групповых структур позволяет применить общепринятые вариационно-статистические методы. Это повышает как ценность собранной информации, так и ценность самого метода» (58, 39).

Дискуссионным является и оптимальное количество разрешенных выборов. Дж. Морено считает, что вполне достаточно трех выборов (461), а Н. Гронланд предлагает лимит в пять выборов. Вообще же говоря, это количество определяется возрастом учащихся,

характером деятельности, для которой создается группа, а также ее численным составом (442—444).

Мы в наших исследованиях использовали выбор трех партнеров. Интересно отметить, что специальные статистические подсчеты, проведенные Е. Аллесе (17) и Ю. Орном (288) в школьных классах, в опытах без ограничения количества выборов, обнаружили, что испытуемые и в этом случае редко делают больше трех выборов, причем с возрастом число снижается. Инструктируя испытуемых, мы говорили, что они могут выбирать и большее число сверстников, но превышение случалось не часто.

Наш опыт показывает, что фиксированное число выборов не только не ограничивает проявление избирательного отношения к сверстнику, но, напротив, стимулирует его. Выяснилось, что психологический смысл лимита для испытуемого чаще всего заключается не в том, что он не должен выбирать больше трех товарищей по группе, а в том, что он должен выбрать не менее трех сверстников. Иными словами, лимит не тормозит, а активизирует выбор.

При использовании отрицательных критериев, где активизация нежелательна, лучше использовать выбор без фиксированного лимита. Анализ социометрических критериев показал их глубокую взаимную связь даже в тех случаях, когда содержание вопросов, казалось бы, должно было четко дифференцировать направление выбора. Вместе с тем критерии, разумеется, сохраняют свою специфичность, связанную с особенностями той деятельности, для которой выбираются партнеры. Чем специфичнее деятельность, чем более определенные требования предъявляет она к исполнителям, чем более четко осознаются эти требования испытуемыми, что зависит от их возраста и подготовленности, тем теснее связана выявленная в эксперименте социально-психологическая картина взаимоотношений с деятельностью, для которой был произведен выбор. Чем специфичнее критерий выбора, тем более «деятельностную» социометрическую картину мы получаем.

С другой стороны, для обнаружения обобщенных эмоциональных взаимоотношений необходимо применять эмоционально значимые и в то же время неопределенные критерии. Под неопределенностью критерия в данном случае мы понимаем, разумеется, не неясность формулировки, а неспецифичность, широкую вариативность тех требований, которые предъявляет личности платформа взаимодействия, предлагаемая критерием. С этой точки зрения неопределенными являются критерии типа «С кем ты хочешь сидеть за одной партой?», или еще более расплывчатые «С кем бы ты хотел сфотографироваться на память?», «Кому ты доверил бы свои секреты?»

Максимально неопределенными и в то же время эмоционально насыщенными оказались критерии эксперимента «Выбор в действии», которые вообще не предлагают платформы взаимодействия, но требуют сиюминутного проявления отношения к сверстнику.

Непосредственность выявления предпочтения обеспечивается здесь не только содержанием критерия, но и самой процедурой опыта, предполагающей полную анонимность. Игровая форма опыта и в то же время сходство ситуации с привычными житейскими проявлениями эмоционального расположения (вспомним предпраздничную

поздравительную переписку) делает экспериментальную ситуацию интересной и значимой для испытуемых всех возрастных групп.

Вместе с тем обнаружилась высокая согласованность данных экспериментов указанного типа с результатами опытов по другим сильным, общим критериям. Эти обстоятельства обусловили довольно широкое применение различных модификаций «выбора в действии» многими исследователями.

А. В. Петровский выражает сомнение в деятельностном характере «выбора в действии». «...На деле, – пишет он, – «Выбор в действии» не имеет каких-либо существенных и принципиальных отличий от традиционной социометрии и не апеллирует к деятельности членов группы. Методика «поздравь товарища» с раскладыванием поздравительных открыток по партам одноклассников – это еще один вариант способа выявления симпатии и антипатии, то есть основных параметров, характеризующих группу как “эмоционально-психологическую” общность» (305, 12).

Можно согласиться и с тем, что «Выбор в действии» сохраняет существенные черты социометрии, и с общей его оценкой как способа выявления симпатии и антипатии. Возражение вызывает высказывание о том, что этот прием не апеллирует к деятельности членов группы. Когда испытуемый получает три предмета для анонимного распределения (картинки, поздравительные открытки, цветы и т. д.), он должен именно осуществить действенный акт выбора, сложное внутреннее действие – решение, кому именно отдать предметы, и простое, внешне наблюдаемое действие – их распределение.

Вопрос о том, тождественны ли эти две стадии, нельзя решить умозрительно без возрастного подхода и вне наблюдения за самим ходом опыта. Даже для взрослых испытуемых, как выяснилось в опытах со студентами, сказать «я хочу поздравить такого-то» и действительно совершить акт поздравления, вербальное и действенное выражения предпочтения существенно отличаются друг от друга. Что же касается детей, то для них этот опыт выступает как совершенно реальная действенная ситуация. [23 - После выхода в свет первого издания этой книги нашим коллективом был осуществлен большой цикл исследований совместной деятельности детей (см.: Психология совместного труда детей. Мн., 1987; Коломинский Я. Л., Жизневский Б. П. От игры к труду. Мн., 1993); диссертационные исследования А. А. Амелькова, Л. В. Финькевич и др.)] Эксперимент «Выбор в действии» оказался удобным не только для изучения взаимоотношений, но и для исследования проблем социальной рефлексии и перцепции.

### **Способы обработки результатов экспериментов**

Таблица эксперимента «Выбор товарища по парте». Описанные методы изучения взаимоотношений могут принести пользу лишь тогда, когда результаты экспериментов представлены в виде таблиц и чертежей. Особенно большое значение имеет составление основной таблицы результатов.

Прежде чем составить эту таблицу, следует расположить фамилии всех учеников класса по алфавиту, сначала фамилии мальчиков, потом фамилии девочек (можно, конечно, и

наоборот), и присвоить каждому ученику порядковый номер. Этот номер должен быть постоянным, то есть во всех экспериментах, проводимых в данном классе, ученик фигурирует под одним и тем же номером.

Далее, фамилии (или имена с начальной буквой фамилии) располагаются на разлинованном в клетку листе бумаги по вертикали. Фамилии мальчиков можно отделить от фамилии девочек жирной линией или цветным карандашом. Это облегчит подсчет выборов, которыми они обменялись в эксперименте. По горизонтали сверху листа наносятся порядковые номера по числу учеников в классе (номера мальчиков следует отделить от номеров девочек заметной линией). Для удобства можно заштриховать клетки на пересечении и одинаковых номеров.

Таким образом, получается таблица, похожая на таблицу спортивных соревнований. Ниже помещена примерная таблица, на которой удобно проиллюстрировать принципы ее использования. Например, Ваня А. (1) выбрал Колю В. (3) в первую очередь, Гришу Д. (5) и Петю Б. (2) соответственно во вторую и третью очередь. На пересечении линий – горизонтальной Вани А. (1) и вертикальных – Гриши Д. и Пети Б. Ставим в соответствующих клетках цифры, показывающие, кого из одноклассников он выбрал в первую, вторую и третью очередь. Таким образом, на горизонтальных линиях клеток наносятся отданные выборы. (Здесь и везде далее слово «выбор» означает у нас единицу, выбора.)

После нанесения всех отданных выборов на вертикальных линиях, над которыми номера учеников, обозначатся все выборы, полученные каждым из учеников класса.

Далее следует переходить к выявлению взаимных выборов. Для этого смотрим, кто выбрал Ваню А. (1). Если среди тех, кто его выбирал, есть 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 обозначается кружком, в который мы заключаем соответствующее обозначение.

После того как мы нашли все взаимные выборы, можно приступить к суммированию результатов. Для этого внизу таблицы под фамилией последнего ученика оставляется два ряда клеток. В первом из них (графа «Число полученных выборов») проставляются результаты подсчета количества выборов, полученных каждым учеником в данном эксперименте. Если ученик не получил ни одного выбора, в его клеточке ставится 0. Во второй графе, «Количество взаимных выборов» проставляется число взаимных выборов.

Примерная таблица результатов эксперимента «Выбор товарища по парте».

Имена учеников	№ п/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ваня А.	1	+	③								
Петя Б.	2	①	+								
Коля В.	3			+							
Андрей Г.	4				+						
Гриша Д.	5					+					
Таня А.	6						+				
Оля Б.	7							+			
Наташа В.	8								+		
Дина Г.	9									+	
Люда Д.	10										+
Число полученных выборов											
Число взаимных выборов											

Таблица эксперимента «Выбор в действии». Как было указано выше, во время эксперимента «Выбор в действии» у учеников спрашивали: «Как ты думаешь, кто тебе положил картинку (открытку)?» Ответы школьников об ожидаемых выборах должны найти отражение в таблице результатов эксперимента. В соответствии с этим строится видоизмененная таблица. Она отличается от вышеописанной прежде всего тем, что здесь на каждого ученика по вертикали отводятся две клетки одна под другой (см. примерную таблицу результатов эксперимента «Выбор в действии»). В первую клетку заносятся, как и в вышеописанном варианте, отданные выборы, то есть обозначается кому ученик отдал свои картинки (открытки), причем номер выбора обозначается здесь в соответствии с порядком распределения предметов. Например, экспериментатор видит, что Ваня А. (1) в первую очередь кладет картинку Коле В. (3). На таблице это отмечается как первый выбор и т. д.

Ожидаемые выборы фиксируются так же, как и полученные выборы, с той лишь разницей, что они помещаются на второй линии клетки. Например, Ваня А. заявил, что ожидает выбора от Андрея Г. (4) и Гриши Д. (5). На пересечении вертикали 1 с горизонталями 4 и 5 мы помещаем в нижних клетках цифры, показывающие, от кого ожидается выбор в первую очередь, от кого во вторую и т. д. Если ученик действительно получает выбор от того одноклассника, от которого ожидал (оправдавшееся ожидание), заполненными окажутся обе клетки – и верхняя и нижняя. Например, Петя Б. (2) ожидал

получить выбор от Коли В. (3) и действительно получил его. В таблице эксперимента «Выбор в действии», как и в предыдущей таблице, фиксируются взаимные выборы.

В суммирующей нижней части таблицы имеются следующие графы: «Число полученных выборов», «Число ожидавшихся выборов», «Число взаимных выборов», «Число оправдавшихся ожиданий». Последняя графа показывает, получил ли ученик выборы именно от тех одноклассников, от которых ожидал. Эти данные необходимы для анализа осознания школьником своих взаимоотношений.

Сводная таблица результатов экспериментов. Если в классе проводится несколько экспериментов, целесообразно построить сводную таблицу результатов, которая является главным источником сведений о проделанной работе. По внешнему виду она напоминает описанные выше таблицы. Разница лишь в том, что здесь на каждого ученика отводится столько клеток по вертикали, сколько экспериментов было проведено в классе. Это дает возможность свести в одну таблицу результаты всех экспериментов. Такая таблица очень удобна для дальнейшего анализа результатов.

В суммирующих нижних графах таблицы проводятся общие итоги экспериментов для каждого ученика и класса в целом.

Справа в крайней вертикальной графе подсчитывается количество одноклассников, выбранных каждым учеником за весь период экспериментальной работы.

Примерная «Сводная таблица результатов экспериментов».



<i>Имена учеников</i>	<i>№ эксперимента</i>	<i>№ п/п</i>	1	2	3	4	5	6	<i>Всего сделано выб.</i>
	I								
Ваня А.	II								
	III	1							
	IV								
	V								
Петя Б.	I								
	II								
	III	2							
	IV								
	V								
Коля В.	I								
	II								
	III	3							
	IV								
	V								

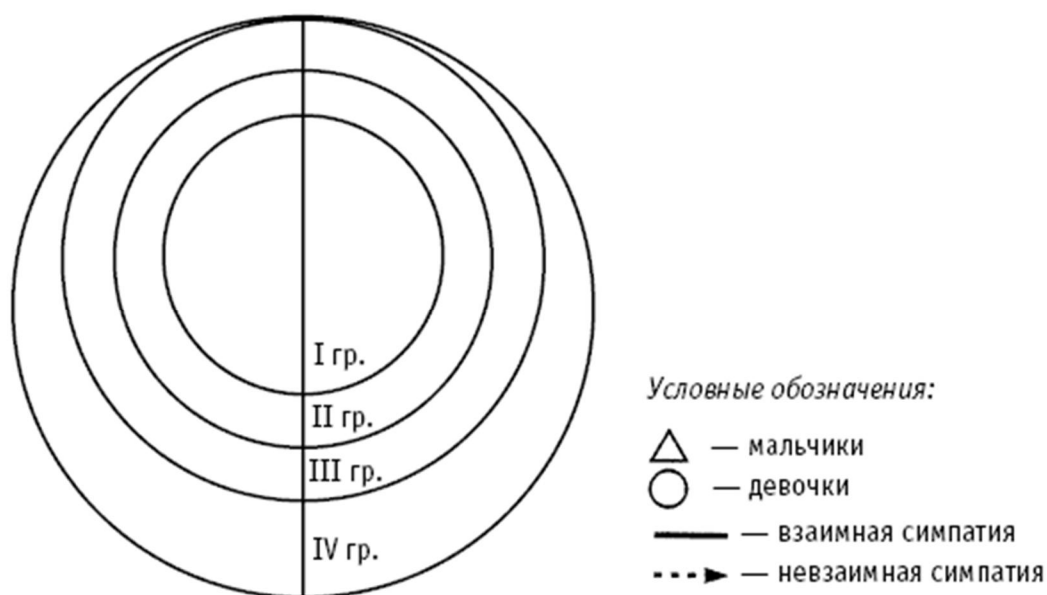
<i>Имена учеников</i>	<i>№ эксперимента</i>	<i>№ п/п</i>	1	2	3	4	5	6	<i>Всего сделано выб.</i>
Наташа А.	I								
	II								
	III	4							
	IV								
	V								
Дина Б.	I								
	II								
	III	5							
	IV								
	V								
Получено выборов	I								
Взаимных эксп.									
Получено выборов	II								
Взаимных эксп.									
Получено выборов	III								
Взаимных эксп.									
Получено выборов	IV								
Взаимных эксп.									
Получено выборов	V								
Взаимных эксп.									
Число выбравших									
Из них взаимно									

Карта групповой дифференциации (социограмма). Результаты описанных экспериментов можно представить графически в виде социограммы, или, как мы ее называем, карты групповой дифференциации. Она дает весьма наглядное представление о психологической структуре класса, о месте каждого ученика в этой структуре и о разных типах отношений, существующих в классе. Для построения карты групповой дифференциации следует начертить 4 концентрические окружности и разделить их

диаметром на 2 половины. Справа будут располагаться символические изображения мальчиков в виде треугольников с порядковым номером ученика, слева – соответствующие изображения девочек – кружок с номером.

Сначала на рисунке помещают тех, кто получил наибольшее число выборов. В центральном круге – ученики, которые относятся к I группе по числу полученных выборов; во втором кольце – те, кто входит во II группу, соответственно заполняется и III кольцо. В IV кольцо попадают дети, не получившие в эксперименте ни одного выбора. Далее следует соединить прямыми линиями символические изображения учеников, взаимно выбравших друг друга.

Карта групповой дифференциации (социограмма).



Кроме описанных методов, существуют и более сложные социально-психологические способы выявления взаимоотношений. В качестве примера назовем методы парных сравнений, ранжирования и оценок. Особенностью этих методов является то, что здесь ученик должен выразить свое отношение ко всем одноклассникам. При использовании метода парных сравнений каждому ученику предъявляются заранее составленные списки, где предусмотрены все возможные в данном классе пары, и он должен выбрать такие, которые предпочитает в разных ситуациях. Метод ранжирования требует, чтобы каждый ученик расположил всех одноклассников в том порядке, в каком он их предпочитает в той или иной ситуации. Метод оценки состоит в том, что ученика просят оценить каждого одноклассника по 5–7-балльной системе с точки зрения своего отношения к нему.

Следует отметить, что только что описанные методы требуют более сложной обработки и соответствующие эксперименты труднее проводить. Они чаще всего используются в исследовательских, а не практических целях.

### **Аутосоциометрические методы изучения взаимоотношений**

Социометрические опросы, в ходе которых выявляется межличностная установка членов группы в ситуации прогнозируемого или реального общения, дают возможность описать структурно-динамические свойства группы через обобщение индивидуальных статусов и взаимных выборов ее членов. В результате такого опыта мы получаем общие социально-психологические характеристики группы и положения всех ее членов в системе социально-психологических координат. Решение этих задач ставит новые собственно психологические проблемы: как осознает и переживает личность свою собственную социально-психологическую ситуацию и общую ситуацию, сложившуюся в данной группе? Только через ответы на данные вопросы мы можем подойти к решению главной проблемы всякого исследования в области психологии личности: как влияют социально-психологические ситуации на формирование личности, как они интернализуются в ее внутренней структуре.

Социометрические опросы позволяют выявить межличностные установки членов группы в ситуации прогнозируемого или реального общения и описать структурно-динамические свойства группы через обобщение индивидуальных статусов и взаимных выборов ее членов.

Важно подчеркнуть, что исследования межличностных отношений в нашей стране характеризуются особым вниманием именно к их личностной, содержательной стороне. В нашей психологии разработаны специальные экспериментальные приемы для изучения осознания и переживания субъектом своих взаимоотношений с другими членами группы, представлений личности о системе внутригрупповых отношений в целом, мотивации этих отношений и др.

### **Изучение осознания и переживания межличностных отношений**

В контексте исследований социально-психологической рефлексии и перцепции соответствующие методы направлены на выявление адекватности представлений испытуемого о своих взаимоотношениях со сверстниками. Чаще всего специальная экспериментальная процедура монтируется с традиционным социометрическим опросом. В этом случае после реагирования на коммуникативный критерий, в процессе которого выбирается партнер по деятельности, испытуемому предлагается так называемый гностический критерий: вопрос, направленный на выявление представления испытуемого о себе как объекте выбора со стороны других членов группы. Любой коммуникативный критерий имеет свою «гностическую пару». Например, при использовании выбора соседа по парте спрашивают: «Кто, по-твоему, выберет тебя, чтобы сидеть вместе?» В данных случаях можно говорить о комбинации теста выбора с тестом социальной перцепции.

Для изучения осознания и переживания человеком своих взаимоотношений с другими членами группы мы первоначально использовали соответствующую модификацию «Выбора в действии», а затем разработали экспериментальные процедуры, получившие название аутосоциометрии.

При использовании варианта «Выбора в действии», который может быть определен как «тест действия и социальной перцепции», испытуемые после выполнения

экспериментального действия (распределение картинок, поздравительных открыток и т. д.) отвечают на «рефлексивный» вопрос: «Как ты думаешь, кто тебе положит или уже положил открытку?» Для достижения наших целей – выявления общих и возрастных особенностей взаимоотношений – данная экспериментальная процедура оказалась особенно удобной потому, что она могла быть использована в опытах с испытуемыми всех возрастных групп почти без изменений, позволяя получать вполне сопоставимые результаты.

После соответствующей математической обработки (153) мы сопоставляем реальные и воображаемые, перцептуальные, рефлексивные результаты по ряду параметров. Сравнение реального социометрического статуса субъекта, то есть статуса, полученного в результате подсчета действительно полученных выборов, и воображаемого статуса, полученного на основе числа названных испытуемым фамилий, дает возможность оценить степень адекватности самооценки и уровень притязаний в сфере личных взаимоотношений. Сопоставление персонального совпадения имен сверстников, выбравших данного субъекта, и тех, от кого выбор ожидался, позволяет выявить степень осознания отношений к себе. При этом наряду с персональными показателями мы получаем общегрупповые коэффициенты, которые позволяют осуществить межгрупповые и межвозрастные сопоставления. Соответствующие данные будут представлены при изложении экспериментального материала.

### **Аутосоциометрические методы**

Под аутосоциометрическими будем понимать такие методы изучения взаимоотношений и их осознания, при которых испытуемые сами «измеряют» взаимоотношения сверстников друг к другу и к себе лично. В соответствующем опыте испытуемые производят прямое или косвенное ранжирование всех сверстников по их положению в системе личных взаимоотношений; прямо или косвенно выражают свое представление об их отношениях друг к другу; прямо или косвенно определяют свое положение в системе личных отношений: выражают свое отношение к сверстникам; выявляют свое представление об их отношении к себе.

Аутосоциометрические методы – такие методы изучения взаимоотношений и их осознания, при которых испытуемые сами «измеряют» взаимоотношения сверстников друг к другу и к себе лично.

Поскольку ранее мы описывали аутосоциометрические методы лишь в самой общей форме, остановимся более подробно на процедуре проведения и обработке их основных вариантов.

### **Аутосоциограмма**

По названию аутосоциограмма совпадает с диагностическими и терапевтическими приемами, описанными Лутцем Ресснером (471). Однако между ними, как это станет ясно в дальнейшем, имеются принципиальные отличия.

Опишем основной вариант, который в незначительных модификациях применяется нами в средних и старших классах школы и студенческих группах. Во время подготовки к опыту, кроме соблюдения обязательных для всех социометрических экспериментов правил (установление доброжелательных отношений с испытуемыми, завоевание их доверия, обеспечение серьезного и положительного отношения к опыту и т. д.), необходимо в общих чертах ознакомить испытуемых с социометрической проблематикой и социограммной символикой. Далее каждому испытуемому дается бланк, на котором напечатана инструкция, список класса (группы), незаполненная круговая социограмма – модификация М. Нортуэй (467), подробно описанная нами (153), и соответствующие условные обозначения. При этом в устной инструкции необходимо дать рациональное обоснование опыта и повторить то, что напечатано на бланке. Следует подчеркнуть, например, практическую значимость предстоящей работы: результаты опыта помогут классному руководителю правильно распределить учеников по бригадам на производственной практике, расселить по комнатам в лагере или общежитии, рекомендовать их на различные общественные посты, объединить для выполнения отдельных заданий.

В другом случае можно представить эксперимент как своего рода интеллектуальную игру-задачу на социально-психологическую наблюдательность. Здесь приводится, к примеру, такой аргумент: «Где бы вам ни пришлось работать или учиться, всегда необходимо вступать в определенные отношения с товарищами по бригаде или студенческой группе. Чтобы эти отношения были для вас благоприятными, каждому необходимо научиться их правильно оценивать, научиться понимать и свое отношение к товарищам, и отношение товарищей друг к другу и лично к вам. Задание, которое вам предстоит выполнить, показывает, насколько правильно умеете вы разбираться во взаимоотношениях со сверстниками, и тренирует эту способность. После обработки результатов, а о них никто, кроме меня, не узнает, я побеседую с каждым из вас в отдельности». Исходя из конкретной ситуации, экспериментатор может выдвинуть и другие доводы в пользу проведения опыта.

Далее излагается основная инструкция: «Расположите всех своих одноклассников (товарищей по группе) согласно положению, которое они, с вашей точки зрения, занимают. При этом не опасайтесь ошибки. Речь идет именно о вашем мнении, а оно, конечно, может быть субъективным.

Номера товарищей, которым симпатизируют очень многие сверстники, поместите в центральный круг чертежа; тех, кому симпатизируют многие, – во второе кольцо, тех, кому симпатизируют только некоторые, – в третье. Номера тех, кто не пользуется симпатиями, поместите в четвертое кольцо.

Не забудьте поставить и свой номер в соответствующую точку чертежа. После этого соедините номера сверстников, взаимоотношения между которыми вам известны, соответствующими линиями: прямая линия, соединяющая номера, означает, что люди взаимно симпатизируют друг другу; линия со стрелкой – симпатию без взаимности; штриховая линия – взаимную антипатию; штриховая со стрелкой – антипатию без взаимности.

Не забудьте обозначить свое отношение к одноклассникам (товарищам по группе) и их отношение к вам».

В случае необходимости после выполнения задания вы можете предложить испытуемым ответить на обратной стороне бланка на вопрос обычного социометрического критерия.

Вариант для младших школьников. Здесь опыт проводится индивидуально. После устного инструктирования испытуемому дается набор фотоснимков всех одноклассников и увеличенный чертеж-социограмма. Для наглядности центральный круг, символизирующий наилучшее положение, может быть обозначен красным цветом, второй – зеленым, третий – желтым, четвертый – серым. На этом «поле» испытуемый размещает сверстников, согласно своему представлению об их положении.

Вариант для дошкольников. Как и в вышеописанном варианте, следует подготовить фотографии всех детей изучаемой группы, а вместо социограммы – рисунки или макеты четырех строений, ранжированных по своей привлекательности. Перед опытом важно убедиться, что это ранжирование воспринимается детьми адекватно. Например, берутся макеты (или рисунки) сказочного Дворца, современного городского Дома, бревенчатой Избы и Избушки на курьих ножках, или макеты явно неравноценных по окраске и другим деталям внешнего вида игровых площадок. Далее испытуемому предлагается инструкция: «Перед тобой Дворец, Дом, Изба и Избушка на курьих ножках, а вот фотографии всех детей нашей группы. Положи фотокарточки тех детей, которых, как тебе кажется, любят очень многие ребята, во Дворец; тех, кого любят немного меньше, – в Дом; тех, кого любят еще меньше, – в Избу, а тех, кого, как тебе кажется, никто не любит, – в Избушку на курьих ножках. Не забудь положить в одно из этих строений и свою фотокарточку».

### **Ретроспективная аутосоциометрия**

Для сравнения представлений студентов о системе личных взаимоотношений в актуальной группе, где они теперь находятся, и взаимоотношениях в тех классах, в которых они учились до института, нами разработан специальный вариант – ретроспективная аутосоциограмма. Студенты в порядке учебного задания по психологии должны написать короткое сочинение «Наш класс» и заполнить по описанным выше принципам социограмму. Опыт проводится с первокурсниками, которые по памяти восстанавливают список класса и ранжируют одноклассников. При этом испытуемые обязательно указывают и свое предполагаемое положение.

### **Аутосоциоматрица**

Для получения ряда количественных показателей социально-психологической перцепции и рефлексии мы используем специальный вариант аутосоциометрии – аутосоциоматрицу. Студенты или ученики старших классов получают матрицу, которая напоминает таблицу для обработки эксперимента «Выбор в действии» (153). Она представляет собой список группы (класса), в котором для каждого ученика отведено по горизонтали два ряда клеток – верхний и нижний. Испытуемым сначала дается инструкция обычного социометрического выбора: «С кем вы хотели бы жить в одной

комнате общежития?» или «С кем вы хотели бы поехать вместе для продолжения учебы за границей?»; для школьников – «С кем вы хотели бы сидеть за одной партой?» или «Кого вы взяли бы в новый класс, если бы ваш делился на два?» и т. д.

Определяется число возможных партнеров (в наших опытах – три) и порядок заполнения таблицы: «Перед вами список группы (класса), который напоминает таблицу спортивных состязаний. Обозначьте знаком + кого вы выбираете. Знак надо поставить на пересечениях горизонтальной верхней линии клеток вашего номера с вертикальными линиями номеров тех товарищей, которых вы выбираете. Далее следует заполнить всю таблицу за своих товарищей. Для этого вы должны представить себе, кого, с вашей точки зрения, выберет Иванов, Петров и т. д. Предполагаемый выбор товарищей следует обозначить точно так, как вы обозначали свой выбор: на пересечении горизонтальной линии того, кто выбирает, и вертикальной того, кого выбирают, поставьте знак + на нижней линии клеток. За каждого товарища по группе (классу) вы делаете три выбора».

Испытуемым показывают образец заполненной таблицы. В случае необходимости экспериментатор в ходе опыта дает необходимые дополнительные разъяснения.

### **Представление и обработка аутосоциометрических экспериментов**

Описывая обработку аутосоциограммы, мы вынуждены будем до изложения экспериментального материала оперировать некоторыми новыми понятиями, разработанными в процессе предшествующих исследований.

Результаты опыта представляются в основной таблице. В первом столбце таблицы справа размещаются номера и фамилии, как и в социометрической матрице. Вторая графа «Положение (статус)» делится на две части «Реальное положение (статус)» и «Предполагаемое положение (статус)». Следующая графа «Аутосоциометрические установки» делится на три части по числу возможных типов установки: центростремительная (ЦСУ), центробежная (ЦБУ) и нейтральная (НСУ). Если в группе проводилась и ретроспективная аутосоциометрия, в таблицу добавляются соответствующие графы «Ретроспективный статус» и «Ретроспективная установка». В нижней части таблицы помещаются общегрупповые коэффициенты (взаимности, удовлетворенности в общении, осознанности, устойчивости, установки).

Как видно из описания таблицы, на основании аутосоциометрического опыта мы получаем не только воображаемый (рефлексивный), но и реальный статус каждого испытуемого. При этом статус, вычисленный по аутосоциограммам, обладает, как мы полагаем, большей степенью достоверности по сравнению с обычным социометрическим статусом. Если при обычной социометрической процедуре каждый испытуемый высказывает свое отношение лишь к части своих товарищей по группе, то здесь он ранжирует всех членов группы. Отсюда появляется возможность при подсчете персонального статуса (S) каждого испытуемого учесть мнение о нем всех остальных членов группы.



Каждой «орбите» социогаммы приписывается определенное количественное значение – I кольцо (центральный круг) – 4 балла, II – 3 балла, III – 2 балла, IV кольцо – 1 балл. Далее подсчитывается число (l) членов группы, которые поместили данного индивида на соответствующие орбиты (дали ему определенное число баллов). Полученный результат делится на число испытуемых, которые отреагировали на данного индивида. (Обычно это число (n – 1) совпадает с количеством членов группы без 1. Но может получиться и так, что не все испытуемые обозначат на социогаммах всех членов группы.)

$$S_i = \frac{1}{n-1} = \sum K_i l_{ki} ,$$

иначе

$$S_t = \frac{4l_{4i} + 3l_{3i} + 2l_{2i} + 1l_{1i}}{n-1} ,$$

причем

$$l_4 + l_3 + l_2 + l_1 = n-1 .$$

Ясно, что персональный реальный статус индивида в данном случае находится в пределах от 4 до 1. С учетом экстремальности крайних значений построена шкала статусов: I – самый высокий статус приписывается индивиду

$$S_i = \frac{4 \times 10 + 3 \times 8 + 2 \times 2 + 5 \times 1}{25} = \frac{73}{25} = 2,92 .$$

По шкале находим, что данный испытуемый относится ко II статусной категории.

Отметим, что реальный статус, вычисленный таким способом, не «привязан» к конкретной платформе взаимодействия, как обычный социометрический статус, а является и с этой стороны более общим. По психологической сущности он ближе всего к статусу, получаемому в эксперименте «Выбор в действии».

Предполагаемый, воображаемый (рефлексивный) статус проставляется в таблице на основании самоопределения испытуемых: индивиду, поставившему свой номер в I кольцо (центральный круг), приписывается I статусная категория, II кольцо – II статусная категория, III и IV кольца – соответственно III и IV статусные категории.

Под социометрической установкой мы понимаем тенденцию индивида приписывать большинству членов группы определенный социометрический статус.

В ситуации аутосоциометрического эксперимента испытуемый по своему усмотрению может приписать каждому из своих товарищей по группе любой из четырех социометрических статусов – от высшего I до низшего IV. Теоретически он имеет возможность всем приписать самый высокий или самый низкий статус. Практически же таких крайностей не бывает. Испытуемый распределяет сверстников с учетом своих представлений об их реальном положении в группе. При этом у него могут обнаружиться следующие тенденции: 1) приписывать большинству своих товарищей высокий статус (помещать их символические изображения (номера) в центральном круге и во II кольце социогаммы); 2) приписывать товарищам по группе низкий статус (располагать их номера в III и IV кольцах социогаммы); 3) не проявляется ни одна из этих тенденций (в I и во II категориях столько же номеров, сколько в III и IV), поскольку высокие и низкие статусы приписываются одинаковому количеству сверстников.

Описанные ситуации рассматриваются нами как проявление особого аспекта межличностной установки и обозначаются как социометрическая установка личности. Если испытуемый приписывает большинству товарищей по группе высокий социометрический статус (свыше 50 % помещено в I и II кольцах социогаммы), ему приписывается центростремительная социометрическая установка (ЦСУ). Испытуемым, которые относят большинство своих товарищей по группе к низким статусным категориям (свыше 50 % помещено в III и IV кольца социогаммы), приписывается центробежная социометрическая установка (ЦБУ). Тем, кто поровну распределяет своих товарищей по группе в I—II и III—IV статусных категориях, приписывается нейтральная социометрическая установка (НСУ).

На таблице против номера испытуемого в графе «Установки» проставляется условный знак в соответствующей точке.

Обработка аутосоциоматрицы. В результате опыта мы получаем  $n$  (число членов группы) аутосоциоматриц (АМ), каждая из которых первоначально обрабатывается, как обычная социометрическая матрица: вычисляется предполагаемый статус каждого члена группы, включая статус автора матрицы и предполагаемая статусная структура группы в целом, обозначаются взаимные выборы и вычисляется предполагаемый коэффициент взаимности и т. д. Таким образом, мы получаем рефлексивную и перцептуальную картины взаимоотношений с позиции автора матрицы. На ее основе можно получить ряд показателей, которые вполне сопоставимы с одноименными показателями аутосоциогамм: реальный и предполагаемый статусы автора матрицы, его социометрические установки (в данном случае они могут быть найдены через сопоставление предполагаемых статусов членов группы, полученных путем подсчета количества выборов, приписанных каждому члену группы), взаимные выборы и т. д.

На основе выборов, обозначенных на индивидуальных АМ, строится эталонная матрица (ЭМ) для данной группы, которая представляет собой обычную реальную социометрическую матрицу, где обозначаются реальные статусы членов группы и ее общая статусная структура, взаимные выборы, реальный коэффициент взаимности и т. д.

Далее на индивидуальные АМ на верхние линии клеток наносятся реальные выборы, действительно сделанные членами группы. Если предположение автора АМ о выборах того или иного товарища по группе оказывается верным, обозначения совпадут. Точно так же совместятся обозначения взаимных выборов. В суммирующих графах таблицы на первой линии клеток обозначаются реальные статусы испытуемых, а на второй – статусы, предсказанные автором матрицы. К первым относятся данные об уровне притязаний личности в области личных взаимоотношений, которая по результатам эксперимента может быть оценена по ряду параметров: самооценка социометрического статуса, точность персонального совпадения, «коэффициент осознанности отношений» и точность прогнозирования взаимности отношений.

По ряду параметров может быть оценена и социально-психологическая перцепция (наблюдательность) испытуемых.

К ним относится коэффициент осознанности отношений (КОО) в группе, исчисляемый по формуле:

$$\text{КОО} = \frac{\text{число угаданных выборов}}{\text{общее число предсказаний}} \times 100 \%$$

Например, испытуемый нанес на АМ 70 выборов, из которых 35 были действительно сделаны (это видно из совмещения АМ и ЭМ). В этом случае его КОО в группе равен 50 %.

Коэффициент осознания статусной структуры группы (коэффициент осознания положения – КОП) исчисляется по следующей формуле:

$$\text{КОП} = \frac{\text{число правильно угаданных статусов}}{\text{число членов группы}} \times 100 \%$$

К показателям социально-психологической перцепции (наблюдательности) можно отнести и коэффициенты, измеряющие точность прогноза взаимности выбора.

Суммирование индивидуальных показателей дает возможность найти групповые показатели различных параметров социально-психологической рефлексии и социально-психологической перцепции (наблюдательности).

К группе методов, направленных на изучение личностных аспектов взаимоотношений, относятся специальные приемы исследования мотивационных аспектов выбора и влияния педагога на взаимоотношения внутри группы сверстников.

Существенной проблемой при использовании социометрических и аутосоциометрических процедур является вопрос об их воздействии на объект исследования – личные взаимоотношения между членами группы. Некоторые пока еще разрозненные данные свидетельствуют о том, что социометрический, а особенно аутосоциометрический тест не только диагностирует взаимоотношения, но и

определенным образом влияет на них, обладая терапевтическим эффектом. Опросы, которые мы провели в студенческих группах после социометрических и аутосоциометрических опытов, показали, что участие в них побуждает испытуемых к последующему анализу своих отношений с товарищами, ставит перед ними проблему своего положения в группе и нередко стимулирует корректирование собственного поведения. В связи с этими предварительными наблюдениями следует, как нам кажется, в дальнейшем поставить вопрос об использовании социометрических и аутосоциометрических приемов не только для диагноза, но и в целях оптимизации межличностных отношений.

С данной точки зрения может оказаться полезной психотерапевтическая процедура, описанная в книге Л. Ресснера «Аутосоциограмма» (471). В связи с тем, что в нашей научной печати эта работа, насколько нам известно, ранее не реферировалась, остановимся на ее анализе более подробно. Прежде всего отметим, что теоретические позиции автора представляют собой довольно эклектическое сочетание традиционного гештальтизма и динамической психологии в духе теории поля с психодрамматическими концепциями Дж. Морено. В то же время предлагаемый и апробированный им экспериментальный прием представляет известный интерес.

Автор рассматривает свой социографический метод в качестве дополнения к традиционной социометрии, которая, с его точки зрения, имеет ряд недостатков. Перечисление их стало таким же традиционным, как и сама социометрия: специфичность выявляемой картины относительно критерия, динамичность отношений, которую трудно уловить, возможность намеренного искажения в условиях неанонимного теста, трудности практического использования результатов и т. д.

Аутосоциограмма возникла как метод «группового терапевтического воздействия, обоснованного групповым диагнозом через повышение осознания социального процесса» (471, 15). Автор считает, что в ситуации внутригруппового конфликта его содержание и локализацию должны понять не только педагоги (групповые руководители), но и члены группы. Им необходимо осознать свою позицию в группе и те динамические процессы, которые порождают конфликт. Аутодиагноз должен привести к аутотерапии через проигрывание конфликта. Последнее должно быть, по мнению автора, не слишком реальным и осуществляться в смягченной форме. Именно такой ситуацией, с его точки зрения, и является аутосоциографический тест. В отличие от социограммы, которая представляет собой графическое изображение результатов теста экспериментатором, в аутосоциограмме тест и изображение сливаются в единый процесс.

Рассмотрим далее, как осуществляется аутосоциографическая процедура. Прежде всего, необходимо научить испытуемых обращению с соответствующими символами, важнейшими из которых являются, пожалуй, так называемое «психологическое пространство», «психологическое, топологическое, ходологическое поле». В качестве такого проективного пространства, которое должно восприниматься как отражение реального динамического социального поля, выступает деревянный щит площадью в один квадратный метр, затянутый черной фланелью. На этой проективной поверхности

(«пустое пространство побуждает к заполнению») и производится отображение групповых отношений и динамических процессов.

Эти отношения и процессы символизируются специальными пиктографическими изображениями: условные знаки юноши и девушки представляют собой вырезанные из тонкого картона фигурки голубого и розового цвета. Благодаря наждачной бумаге, приклеенной к обратной стороне фигур, силуэты «прилипают» к фланели, покрывающей щит. Фигур должно быть столько, сколько человек в группе. Точно так же изготавливаются полоски соответствующих цветов для изображения позитивных и негативных отношений и фигуры для изображения руководителей или учителей.

После ряда обучающих занятий, в ходе которых испытуемые усваивают символику и способы изображения различных ситуаций, руководитель может приступить к основной процедуре.

Ссылаясь на опыт практического использования, автор утверждает, что аутосоциографический процесс может проводиться со школьниками всех возрастных уровней и детьми, начиная с восьми лет. Для всех возрастных групп важно соблюдать следующий принцип: сам руководитель говорит очень мало, изображения, возникающие на доске, «говорят сами за себя» и побуждают «публику» к интерпретации.

Члены группы рассаживаются полукругом возле доски и выслушивают короткое вступительное слово руководителя, который подводит их к восприятию черной поверхности как психологического поля. Далее на этом поле начинают моделироваться сначала очень простые социально-психологические ситуации: например, изображение юноши посреди поля интерпретируется как состояние, связанное с межличностными отношениями: «человек, который один», «одиноким человеком», для более старших – «он изолирован» и т. д. Далее вводятся символы групповых связей: «пара», «двое, которые хотят отмежеваться от третьего», «две группы, между которыми что-то произошло». Постепенно члены группы поочередно начинают изображать социально-психологические ситуации, назревшие к моменту опыта. Большое значение с позиции психологических требований придается тому обстоятельству, что при обсуждении конфликтных проблем не конкретизируются имена участников конфликта: они подразумеваются, но не называются. Анонимность (в значительной степени, с нашей точки зрения, мнимая!) сохраняется и тогда, когда члены группы предлагают свои варианты выхода из конфликтных ситуаций. При этих условиях аутосоциографическая процедура является в полном смысле аутодиагностической: понять динамические структуры, возникающие на «психологическом поле», может лишь человек, прекрасно знающий участников опыта и исходную картину их взаимоотношений. Аутодиагностика при социографическом проигрывании ситуаций постепенно переходит в аутотерапию. Причем опять-таки подчеркивается смягчающее значение анонимности: «...поскольку все происходит “молча” и никто не обижен, исключаются новые конфликты: каждый участник “знает”, что происходит, кто подразумевается, но никто прямо не затрагивается» (471, 18).

Очень важна при аутосоциографической процедуре роль активного интерпретатора, то есть члена группы, который в данный момент изображает групповые процессы. Он не

только «высказывает» перед остальными участниками свое мнение о сложившихся ситуациях, но и демонстрирует свои намерения по отношению к ним: предлагает кому-то союз, «обсуждает» условия сближения и т. д.

При некоторых острых ситуациях предусматривается вариант, при котором педагог-руководитель оставляет группу и дает ей возможность с глазу на глаз обсудить конфликт. Автор приводит пример из собственной практики: после такой аутосоциотерапии группа преодолела затянувшийся конфликт и пришла к оптимальной социально-психологической ситуации.

Без экспериментальной проверки, проведенной в условиях нашей школы, трудно в полной мере оценить значимость и применимость описанного метода. Вместе с тем ясно, что он содержит определенные возможности для аутодиагностики и диагностики отношений, а также для аутотерапии и тренинга. Этот последний аспект, о котором автор не упоминает, представляется нам существенным в плане развития социальнопсихологических, организаторских качеств у будущих руководителей и учителей.

Аутосоциометрические методы, таким образом, могут стать одним из действенных средств группового самоанализа и групповой аутотерапии, которые в настоящее время приобретают распространение в прикладной социальной психологии. Так, известный американский социолог Теодор Миллс рассматривает «изобретение метода группового самоанализа» в качестве одного из важнейших достижений в истории анализа, малых групп. «Если раньше, – пишет он, – группы изучались сторонним наблюдателем, то теперь их составляют из людей, действующих одновременно и в качестве участников этих групп, и в качестве наблюдателей, которые обмениваются друг с другом результатами наблюдений и впечатлениями. Собирается новая информация о том, что является значительным и важным для индивидов как членов группы» (259, 91).

В качестве примера применения группового самоанализа описываются семинары, проводившиеся Семралом в Гарвардском университете, на которых студенты-медики и молодые психологи собирались вместе, наблюдая за своим собственным взаимодействием и излагая друг другу свои представления о функционировании группы. Т. Миллс склонен придавать этим опытам, на наш взгляд, слишком большое значение. Традиционно психологизируя явления социального порядка, он утверждает, что «подобные группы представляют собой революционный подход в том смысле, что они являются социальными системами нового порядка» (259, 89). Для такого рода обобщений, разумеется, нет никаких реальных оснований.

Интересную попытку соединения изучения групповых процессов с групповой самооценкой при исследовании стихийных групп предпринял И. С. Полонский. Для осуществления таких опытов, как отмечает автор, «исследователь должен быть либо сам участником или организатором внешкольного времяпрепровождения ребят, или быть в такой эмоциональной близости к ним, чтобы они охотно, даже с радостью, пускали его в мир своих переживаний, связанных с неофициальным общением... они (методики. – Я. К.)

должны учитывать степень эмоциональной общности исследователя и исследуемых, не разъединять, а сближать их» (316, 203—204).

В данном случае члены группы выставляли себе «оценки» по специально разработанной карте-схеме. Экспериментатор зачитывал текст с описанием показателей наличия и степени развития тех или иных групповых качеств или их отсутствия и предлагал группе в результате обсуждения выставить себе оценку по пятибалльной системе.

«Сам процесс обсуждения, – подчеркивает автор, – дает богатейший материал психологу и педагогу (“На троечку у нас это качество!”, “Нет, на двойку!”, “А почему ты так считаешь?”). Возникает оживленный спор, в котором наконец берет верх чья-либо точка зрения, и группа приходит к единому мнению. А бывает, что и не приходит... Групповая самооценка по шкалам представляется нам не только перспективным методическим средством, но и любопытным воспитательным приемом в формировании внешкольной группы, в осознании ее членами своих групповых достоинств и недостатков» (316, 208).

Подведем итог анализу аутосоциометрических методов.

Эти методы в той или иной форме являются необходимым переходным звеном между диагностическими, констатирующими и терапевтическими, преобразующими приемами в изучении и формировании педагогически эффективных и психологически оптимальных взаимоотношений в группе сверстников.

### **Социометрическая картина взаимоотношений и процесс общения**

Проблема соответствия картины взаимоотношений, выявленной в социометрических экспериментах, и реального общения членов группы – одна из самых дискуссионных. При ее анализе мы исходим из более общих воззрений на соотношение понятий «взаимоотношения» и «общение», с одной стороны, и природу социометрического выбора – с другой.

Поскольку, как уже указывалось, взаимоотношения, с нашей точки зрения, представляют собой внутреннюю мотивационную основу наблюдаемого процесса общения, а социометрический выбор измеряет преимущественно межличностную установку субъекта относительно объекта выбора, то к анализу совпадения (или несовпадения) социометрического предпочтения и общения мы подходим как к специальному случаю соотношения установок с реальным поведением.

Следует отметить, что в общем виде эта проблема (соответствие вербального поведения, то есть выраженных мнений, желаний и т. д. с невербальным) традиционна и для общей теории социальных установок и для социометрии. Автор обстоятельного обзора о соотношении вербального и невербального поведения А. Уикер (1969) пришел к заключению, что «установки (вербально выявляемые) скорее не связаны или незначительно связаны с невербальным поведением, нежели тесно связаны с ними». Сложность и неоднозначность соотношения этих явлений, по мнению М. Рокича, связана

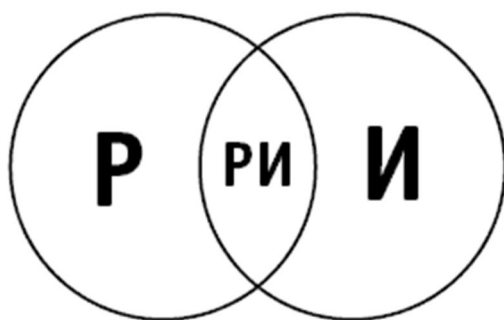
с тем, что поведение – это результат действия сразу двух установок: на ситуацию и на объект.

В нашей стране исследование соотношения ценностных ориентаций и наблюдаемого поведения было предпринято В. Ядовым и его сотрудниками. Они указывают, что «одной из методологических проблем соотношения ценностных ориентаций и наблюдаемого поведения является отсутствие прямого соответствия между ними» (414, 21). На возможность расхождения отношения и общения указывает и В. Н. Мясищев. «Общественная необходимость, – пишет он, – иногда вынуждает человека к общению независимо, а иногда и вопреки отношению» (272, 115).

Таким образом, уже исходя из общих теоретических предпосылок, нельзя ожидать прямого соответствия вербального социометрического выбора и реального общения с его объектами. В том случае, когда неизбежность расхождения вербального и наблюдаемого поведения не учитывается, возникают весьма распространенные ошибки. С одной стороны, это тенденция рассматривать социометрические результаты как данные о процессе общения, а с другой – разочарование в связи с тем, что полного соответствия между ними не обнаруживается.

В ряде работ само это соответствие выступает в качестве объекта исследования. Джибб, которая специально сопоставляла социометрические результаты с наблюдением за поведением, определила, что коэффициенты совпадения находятся в диапазоне 42—45 % (441).

Д. Бьеретедт указывает, что при сравнении социометрических выборов и реального взаимодействия речь идет о разных видах, а не о разных степенях реальности: желание взаимодействовать с некоторым субъектом *X* и реальное взаимодействие с ним могут перекрещиваться, как бы накладываться друг на друга, но не обязательно полностью совмещаться. На схеме это выглядит следующим образом:



**P** — те, кто взаимодействует с *X*

**И** — те, кто хочет взаимодействовать с *X*

**ПИ** — те, кто хочет и реально взаимодействует с *X* (426)

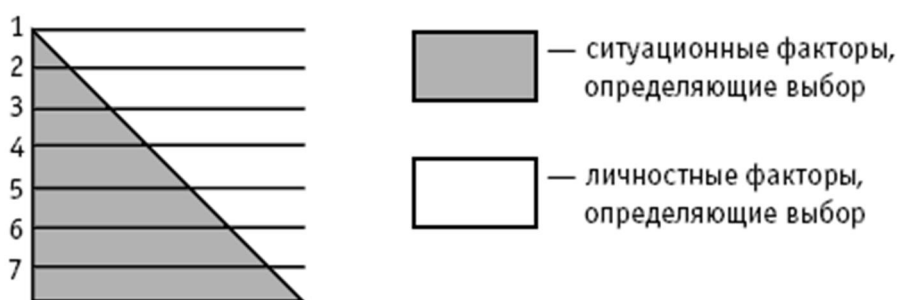
Обобщая соответствующие исследования, в которых обнаружено значительное расхождение между отношениями, выявляемыми в социометрическом тесте, и реальными отношениями, Н. Гронланд приходит к выводу о его причинах: социометрические результаты информируют не только об актуальных, но и о желаемых отношениях, между



тем как наблюдение открывает лишь актуальные отношения, где далеко не всегда реализуются многочисленные стремления к взаимности, ограничиваемые «условиями среды, личными задержками, отсутствием взаимных эмоций со стороны желаемого партнера» (444, 159).

Фактически к аналогичным результатам пришли и исследователи данной проблемы в нашей стране. Л. В. Артемова обнаружила, что в дошкольных группах совпадение выборов и общения происходило в 19—24 % случаев (16). Она высказывает предположение, что по этому числу можно судить «о количестве общений, возникших благодаря симпатиям». Правда, сам приведенный количественный уровень трудно оценить, поскольку здесь соединены данные о детях с четвертого по седьмой год жизни без возрастной дифференциации.

В исследовании Ю. В. Янотовской (414а, 415) в двух группах учащихся десятых классов общеобразовательной школы и в одной группе профтехучилища сравнивались результаты социометрического опроса по критерию «К кому из своих товарищей ты обратишься за помощью в случае затруднения?»



(Имелась в виду конкретная ситуация на уроке токарного дела и данные прямых наблюдений в соответствующей реальной ситуации.) Как и следовало ожидать, между двумя рядами результатов обнаружили значительные расхождения, которые автор объясняет тем, что «в прогнозируемом выборе решающую роль играют социальные ожидания группы, мастера, которые известны и ученикам, так как зафиксированы в оценочных штампах данного коллектива», а в «реальных выборах-контактах определяющую роль может играть деловая ориентированность и эмоционально окрашенные связи» (415, 134—135).

Данная проблема, безусловно, нуждается в дальнейших исследованиях, в ходе которых необходимо учитывать ряд специфических особенностей экспериментальной процедуры и внутрисоциометрических показателей. Говоря об уровнях «реальности» социометрической ситуации в связи с организацией процедуры опроса, А. С. Морозов приводит весьма выразительную схему соотношения ситуационных и личностных факторов, определяющих выбор:

1. Анонимный письменный выбор, где вероятность проявления личностных предпочтений «в чистом виде» наибольшая.

2. Неанонимный письменный выбор: желание, возможно, находится в конфликте с некоторыми ценностными представлениями индивида.
3. Неанонимный письменный выбор с практическими последствиями. Возможна большая коррекция со стороны выбирающего.
4. Устный выбор в интервью.
5. Невербальное поведение в гипотетической ситуации (например, исполнении роли в ролевой игре).
6. Невербальное поведение в реальной (не гипотетической ситуации).
7. Группа сформирована извне, например школьный класс. Личное желание субъекта не играет роли (264, 78—79).

Несмотря на всю относительность различия выделенных ситуаций, данная схема может оказаться, полезной при сравнении результатов, полученных по разным методикам. В исследовании Ю. В. Янотовской сопоставлялись результаты 3-й и 6-й экспериментальных ситуаций.

Что касается учета внутрисоциометрических показателей, то здесь следует прежде всего иметь в виду очередность социометрического выбора и его взаимность. Как показывают сделанные нами сопоставления, вероятность совпадения социометрического выбора и реального общения находится в континууме, где наибольшей степени совпадения следует ожидать в случае взаимного первого выбора, а наименьшей – в случае невзаимного последнего по очередности выбора.

Определенный интерес в связи с обсуждаемой проблемой представляют результаты сопоставлений суждений педагогов о взаимоотношениях в группе сверстников с данными социометрических опросов, к обсуждению которых мы обратимся при изложении экспериментальных материалов. Подводя итог обзора, отметим, что и теоретические и экспериментальные данные свидетельствуют о том, что социометрические методы дают адекватную информацию о личных взаимоотношениях в малой группе, которая совпадает с результатами прямых наблюдений в той мере, в какой межличностные установки реализуются в поведении испытуемых.

### **Вопросы и задания**

1. Что выявляет социометрический тест?
2. Как достигается объективность, валидность и достоверность в социометрическом исследовании?
3. Как проверяется надежность результатов социометрического исследования?
4. От каких факторов зависит стабильность социометрических данных?

5. Что определяет силу социометрического критерия?
6. Чем отличаются общие и частные социометрические критерии?
7. Почему следует с осторожностью использовать отрицательные критерии?
8. Сравните параметрическую и непараметрическую социометрию. Какой из них вы отдаете предпочтение? Почему?
9. В чем суть экспериментов типа «Выбор в действии»? Каков порядок их проведения?
10. Чем отличаются аутосоциометрические тесты от обычных социометрических?
11. Какие показатели осознания и переживания личностью своих взаимоотношений с окружающими позволяет получить аутосоциометрический тест?
12. Составьте план проведения социометрического и аутосоциометрического исследования в конкретной группе (детский сад, школа и т. д.). Дайте психологическое обоснование его формы, критериев, этапов.
13. Как проводится эксперимент с применением аутосоциограммы?
14. Как проводится эксперимент с применением аутосоциоматрицы?
15. Как представляются и обрабатываются результаты аутосоциометрических экспериментов?
16. Как определяется реальный и воображаемый (рефлексивный) статус испытуемых?
17. Что такое социометрическая установка? Как она определяется?
18. Как установить уровень социально-психологической наблюдательности личности?
19. Как соотносится социометрическая картина взаимоотношений и результаты прямых наблюдений за процессом общения? В чем причина их несовпадения?

## **Часть II**

### **Структурно-динамические и личностные характеристики**

#### **Глава 5**

#### **Структура и динамика личных взаимоотношений в группе сверстников**

##### **Понятие о статусной структуре личных взаимоотношений**

Дифференцированный анализ взаимоотношений в группе (коллективе) всегда предполагает определенную классификацию элементов выделенной для изучения

подсистемы. Такая классификация, как это уже было показано, в виде типологии детей присутствует почти во всех исследованиях по коллективу. В каждой из подсистем взаимоотношений существует своя статусно-ролевая структура, в которой закреплены формальные и неформальные роли членов группы (коллектива), их положение в ранговом распределении относительно характерной для нее эталонной шкалы ценностей. Интегральным понятием для характеристики места личности в системе внутригрупповых социально-психологических координат является понятие «позиция», в котором слиты воедино объективные факторы положения личности и субъективное отражение, рефлексия, интеллектуально-эмоциональный отклик личности, выражающийся в осознании и переживании этого своего положения.

Позиция – понятие, в котором слиты воедино объективные факторы положения личности и субъективное отражение, рефлексия, интеллектуально-эмоциональный отклик личности, выражающийся в осознании и переживании этого своего положения.

Внутренняя позиция, по Л. И. Божович, представляет собой систему, которая «складывается из того, как ребенок на основе своего предшествующего опыта, своих возможностей, своих ранее возникших потребностей и стремлений относится к тому объективному положению, какое он занимает в жизни в настоящее время и какое положение он хочет занимать. Именно эта внутренняя позиция обуславливает определенную структуру его отношения к действительности, к окружающим и к самому себе» (45, 174).

Внутренняя позиция – система, которая складывается из того, как ребенок на основе своего предшествующего опыта, своих возможностей, своих ранее возникших потребностей и стремлений относится к тому объективному положению, какое он занимает в жизни в настоящее время и какое положение он хочет занимать, обуславливающая определенную структуру его отношения к действительности, к окружающим и к самому себе.

Л. И. Божович

Для нас важно подчеркнуть, что в позицию включается и объективное положение человека, и его отношение к положению, его притязания в данной области. С этой точки зрения, положение человека в группе сверстников входит в структуру его позиции. Положение в группе (коллективе), как уже указывалось, интегрирует роли и статусы личности во всех подструктурах группы (коллектива). Причем социометрический статус – это один из основных факторов положения личности в подсистеме личных отношений, который характеризуется уровнем эмоционального предпочтения (приемлемости) данного индивида по сравнению с остальными членами группы. Другим фактором положения является взаимность межличностных установок индивида. Осознание, переживание своего положения и взаимоотношений, а также притязания в этой области – третий элемент в структуре позиции личности в подсистеме личных отношений.

Социометрический статус близок к личному статусу, представляющему собой, по определению Т. Шибутани, «положение, которое человек занимает в первичной группе в

зависимости от того, как он оценивается в качестве человеческого существа. Личный статус, как и положение человека в обществе, есть социальный процесс, и он может быть определен только в связи с взаимоотношениями, которые устанавливаются между людьми в первичных группах» (400, 342).

Статусная структура личных взаимоотношений – соотношение числа членов группы, получивших разное число выборов сверстников.

В социометрическом опросе личность оценивается как желательный партнер по деятельности. Анализируя социометрические критерии, мы уже подчеркивали, что при сильном и неопределенном критерии выбора выявляется обобщенное эмоционально-оценочное отношение выбирающего к выбираемому. Следовательно, социометрический статус измеряется числом полученных выборов. Чем больше сверстников выбирают данного индивида, тем выше его социометрический статус. Соотношение числа членов группы, получивших разное число выборов, квалифицируется как статусная структура личных взаимоотношений.

В зарубежной социометрии выработана специальная терминологическая система, описывающая уровни статуса. В соответствии с количеством полученных выборов испытуемых относят к категории «звезд», «изолированных», «пренебрегаемых» и «отверженных».

В свое время мы уже обращали внимание на то обстоятельство, «что все перечисленные термины для обозначения социометрического статуса касаются лишь крайних случаев: слишком много, слишком мало или полное отсутствие выборов. Вне поля зрения экспериментатора неизбежно оказываются те индивидуумы, которые занимают среднее место с точки зрения распределения полученных выборов. Для них в столь разветвленной системе социометрических понятий особого обозначения не нашлось» (137, 162).

В отечественной социометрической литературе применяется модифицированная терминология, которая еще не может считаться окончательно установившейся. Предложенная зарубежными исследователями терминология вызывала внутренний протест в связи с тем, «что здесь уже в самих названиях заключен как бы готовый психологический приговор лицам, относящимся к разным категориям. На самом деле все обстоит не так просто. Надо еще специально изучать этих людей и реальные взаимоотношения их с другими членами группы, чтобы сделать окончательный вывод» (153, 86). Мы вообще предпочитали обходиться без специальных наименований. Другие авторы описывали статус в терминах популярности – непопулярности. В настоящее время в большинстве случаев применяется терминология, выработанная нами совместно с Х. Й. Лийметсом и И. П. Волковым. Термином «звезда» обозначают индивидов, которые получают наибольшее число выборов. По выражению Дж. Морено, эти люди «привлекают столько выборов, что они захватывают центр сцены, подобно звезде» (261). Позднее У. Бронфенбреннер в монографии «Измерение социометрического статуса, структуры и развития» отнес к «звездам» тех испытуемых, которые получили больше выборов, чем можно было бы ожидать по теории вероятностей (432).

«Отверженный» – испытуемый, который в эксперименте, где используются отрицательные критерии, получает отрицательные «выборы».

«Изолированные» – испытуемые, не получившие в эксперименте ни одного выбора.

«Пренебрегаемые» – члены группы, получившие количество выборов ниже среднего уровня.

«Звезда» – наиболее эмоционально-притягательный член группы, получивший наибольшее количество выборов.

Если количество выборов, полученное членом группы, находится ниже среднего уровня, его относят к категории «пренебрегаемых». В число «изолированных» входят те испытуемые, кто не получил в эксперименте ни одного выбора. «Изолированные» трактуются в зарубежной социометрии как «инородные тела», или «социальные островки» (444, 4). «Отверженным» считается испытуемый, который в эксперименте, где используются отрицательные критерии, получает отрицательные «выборы». В нашей литературе лиц, получивших наибольшее число выборов, нередко именуют «лидерами», а наименьшее – «оттесненными».

Психологический смысл различных категорий социометрического статуса становится ясным в контексте сформулированной ранее концепции полиструктурной модели группы (коллектива). Необходимо учитывать, что социометрический статус является элементом подструктуры личных взаимоотношений и его уровни описывают положение члена группы именно в этой подсистеме.

Личность может иметь иное положение в других групповых подструктурах. В связи с этим нельзя, к примеру, отождествлять понятие «лидер» и понятие «звезда». Лидерство относится к подсистеме общения, а не личных взаимоотношений. «Звезда», то есть наиболее эмоционально-притягательный член группы, не обязательно выступает в качестве доминирующего в процессе общения. Точно так же лидер не обязательно является социометрической «звездой». Последняя чаще всего исполняет другую социальную роль – «любимца класса». Интересно отметить, что уже В. Деринг дифференцировал понятия «вожак» и «любимец класса» (82).

У нас в последнее время на эти различия обратил внимание В. И. Зацепин. По его мнению, не всегда оправдано то, «что набравшего максимальное общее количество выборов, выборов по всем социометрическим критериям, так сказать, абсолютных чемпионов, “звезд” исследователи относят к наиболее влиятельным лицам в коллективе, к лидерам. Эти избранники коллектива не обязательно являются его лидерами. Лидер – это вожак, это человек, который сознательно и активно ведет других к достижению определенной цели» (112, 90—91). Группа предъявляет разные требования к качествам личности тех и других. В то же время не исключено, что лидер может одновременно быть и социометрической «звездой».

То обстоятельство, что социометрический статус является элементом подструктуры личных взаимоотношений, а не общения, следует учитывать и при анализе других социометрических категорий. Так, статус «изолированный» совсем не означает, что данный член группы реально не общается со сверстниками. Он означает лишь то, что в ситуации выбора ни у кого из товарищей по группе по отношению к нему не обнаружено симпатии. Подчеркивая возможные различия статусов в разных подструктурах, следует, разумеется, иметь в виду глубокие и неразрывные взаимосвязи этих подструктур, а следовательно, и статусов. Член группы с высоким социометрическим статусом и в процессе общения находится чаще всего в более благоприятном положении, чем тот, у кого статус низок. Соответствия здесь того же порядка, как и соответствия социометрических результатов и реального общения членов группы.

Ранжирование членов группы по социометрическому статусу производится по формуле, которая дает возможность вычислить вероятность случайного выбора каждого члена группы (формула Дж. Морено – Х. Дженнингс (459)):

$$P(A) = \frac{d}{N-1},$$

где  $d$  – лимит выборов;  $N$  – число членов группы;  $P(A)$  – вероятность события  $A$ , состоящего в случайном выборе члена группы по критерию.

При непараметрической социометрии находят среднее число выборов, которое мог получить каждый член группы

$$m = \frac{R}{N},$$

где  $R$  – общее число сделанных положительных выборов,

а  $N$  – число членов в группе. Далее эта величина сравнивается с реально полученным числом выборов, найденным по формуле:

$$S_i = \frac{\sum R}{N-1}.$$

Приводим таблицу, составленную нами совместно с Х. Лийметсом, И. П. Волковым и Ю. Орном (табл. 1). Здесь  $m$  – среднее число выборов, а  $s$  – среднее квадратическое отклонение.

И. П. Волков воспроизводит эту таблицу в видоизмененной редакции (55, 62). В другой его работе содержится обстоятельное изложение основных социометрических индексов и формул для их вычисления (58).

Таблица 1. Классификация членов группы по уровню социометрического статуса.

№ n/n	Категория статуса	Количество выборов
1	«Звезды»	$S_i \geq m + 2\sigma$
2	«Предпочитаемые»	$S_i \geq m + 1\sigma$
3	«Принятые»	$S_i = m + 1\sigma$
4	«Непринятые»	$S_i < m - 1\sigma$
5	«Пренебрегаемые»	$S_i = m - 2\sigma$

Большинство исследователей используют подобные методы расчета. А. В. Киричук использует для исчисления статуса (индекса положения ребенка) формулу:

$$P = \frac{(+na) - (nb)}{N - 1}, \quad //-- , --//$$

где P – индекс положения ребенка, (+ na) и (– nb) – количество членов коллектива (группы), которое избрало или отвергло данную личность, N – численность коллектива. При этом испытуемые делятся на пять групп: к первой группе отнесены дети с индексом положения (+ 0,20) и больше; ко второй – в интервале (+ 0,05) – (+ 0,19); к третьей – (– 0,04) – (+ 0,04); к четвертой – (– 0,05) – (– 0,19); к пятой – (– 0,20) и меньше (125, 140).

Иногда предлагаются и более сложные методы расчета, в использовании которых, по нашему мнению, нет необходимости (86, 87).

Практика социометрических измерений привела нас к более простым и надежным способам определения уровня социометрического статуса, которые дают принципиально те же результаты. Так, в наших исследованиях, где лимит разрешенных выборов был 3, мы приняли следующую шкалу статусов: I группа («звезды») получают 6 и более выборов; II группа («принятые» и «предпочитаемые») – 3–5 выборов; III группа («непринятые») – 1–2 выбора; IV группа («пренебрегаемые», «изолированные») – 0 выборов. Такое укрупненное разбиение дает возможность четко выделить две наиболее существенные статусные категории: членов группы с благоприятным статусом (I и II статусные категории), куда относятся испытуемые, получившие среднее [24 - Психологически среднее число выборов – это не нейтральный уровень, а свидетельство хорошего положения.] и выше среднего число выборов; и членов группы с неблагоприятным статусом (III и IV статусные категории), куда относятся испытуемые, получившие минимальное и нулевое число выборов.



Члены группы с благоприятным статусом (I и II статусные категории) – испытуемые, получившие среднее и выше среднего число выборов.

Члены группы с неблагоприятным статусом (III и IV статусные категории) – испытуемые, получившие минимальное и нулевое число выборов.

Анализ экспериментального материала показывает, что соотношение суммарных величин благоприятных и неблагоприятных статусных категорий является существенным диагностическим показателем, который квалифицируется нами как «уровень благополучия взаимоотношений» (УБВ). Если большинство членов группы оказываются в благоприятных статусных категориях (I и II), УБВ определяется как высокий; при одинаковом соотношении – как средний; при преобладании в группе людей с низким статусом – как низкий.

Индекс изолированности – доля (в процентах) членов группы, оказавшихся в IV статусной категории.

С. Хамялайнен, Х. Й. Лийметс

В качестве диагностического параметра можно рассматривать и «индекс изолированности» – процент членов группы, оказавшихся в IV статусной категории (см. работы С. Хамялайнена и Х. Й. Лийметса (234)).

По-видимому, в дальнейшем окажется возможным связать с несоциометрическими показателями и другие элементы статусной структуры групп.

### **Общие и возрастные особенности статусной структуры личных взаимоотношений**

Многочисленные социометрические исследования показали, что наиболее характерной особенностью статусной структуры личных взаимоотношений является неравномерность количественного состава статусных категорий, с одной стороны, и относительная инвариантность соотношения этих категорий – с другой. Неравномерность численности членов группы с разным статусом связана с неравномерностью распределения социометрических выборов внутри группы.

Еще Дж. Морено обратил внимание на тот факт, что в его исследованиях небольшое число испытуемых получало преобладающее количество выборов, в то время как остальные члены группы получали минимальное число выборов или не получали их вовсе. На этом наблюдении зиждется предложенный исследователем «социодинамический закон» и обширное здание микросоциологии. Дж. Морено утверждает, что неравномерность в распределении выборов между членами группы аналогична неравномерности распределения богатств в обществе. Очень немногие в обществе владеют огромными богатствами, в то время как большинство все более нищает. Точно так же, приходит к умозаключению Дж. Морено, очень немногие люди «социометрически богаты», а подавляющая масса состоит из «социометрических нищих», «социометрических пролетариев» (261). Эта дифференциация объявляется микросоциологами более существенной, чем деление общества на классы.

Сам факт неравномерного распределения выборов связан с избирательностью отношения человека к окружающему миру и психологическим неравенством людей. В этом явлении неравномерности статусной дифференциации нет ничего сенсационного или неожиданного. Для нас важно установить, каков характер этой дифференциации и как она связана с другими особенностями группы.

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

Н. Гронланд, обобщая многочисленные данные, дает следующую характеристику статусного распределения: наименьшее число членов группы находится в крайних статусных категориях («звезды» и «изолированные»); численность членов группы со статусом ниже среднего почти в два раза превышает численность членов группы с высокими статусами. Изолированные имеются во всех возрастных группах. «Можно было бы предположить, – отмечает Н. Гронланд, – что посещение школы в течение многих лет должно обеспечить каждому хотя бы один выбор, но наличие изолированных говорит, что это не так» (444, 98).

Аналогичные данные, согласно которым большинство членов группы имеет низкий социометрический статус, приводят Дж. Морено (459) и У. Бронфенбреннер (432): соответственно около 75 % и 60 %. Указывается, что процент учащихся в каждой социометрической категории остается почти постоянным независимо от возраста.

Приведем данные для третьих и шестых классов (по Н. Гронланду): «звезды» соответственно 14 % и 17 %; «выше среднего» – 26 % и 22 %; «ниже среднего» – 41 % и 39 %; «пренебрегаемые» – 13 % и 14 %; «изолированные» – 6 % и 8 % (444, 97).

Не оказывает существенного влияния на статусное распределение и критерий выбора (табл. 2), и пол учеников (444, 99) (табл. 3). Не влияет на статусное распределение и количество разрешенных выборов (444, 100).

Отметим для дальнейших сравнений, что по приведенным данным зарубежных исследований «уровень благополучия взаимоотношений» (УБВ), вычисленный по принятому нами способу, неизменно оказывается низким.

Таблица 2. Влияние критерия выбора на статусное распределение, в %

<i>Критерий</i>	<i>«Звезды»</i>	<i>«Выше среднего»</i>	<i>«Ниже среднего»</i>	<i>«Пренебрегаемые»</i>	<i>«Изолированные»</i>
Совместное сидение за партой	15	24	42	11	8
Работа	13	26	41	12	8
Игра	11	29	45	8	7

Таблица 3. Статусное распределение в связи с полом, в %

Критерий выбора	Статусные критерии					
	«Звезды»		«Пренебрегаемые»		«Изолированные»	
	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки
Совместное сидение за партой	13	17	11	11	7	8
Работа	12	15	12	11	7	8
Игра	12	10	8	9	8	6

Результаты наших исследований, а также данные, полученные другими авторами в нашей стране, обнаруживают в общем ту же картину статусной структуры группы. Ниже мы приводим усредненные данные наших исследований, в которых обобщены результаты опытов по критериям «совместное сидение», «работа», «выбор в действии», «игра» и «развлечения» (табл. 4). По каждому возрасту исследовалось по 30—50 групп (ГПТУ – 5 групп).

Таблица 4. Статусная структура групп на разных возрастных этапах, в %

Статус	Возраст испытуемых						
	дошколь-ники	младшие школь-ники	подро-стки	стар-шеклас-стики	ГПТУ	сту-денты	рабочие
I	3	9	10	15	13	21	16
II	39	30	36	34	28	29	27
III	55	43	41	36	41	34	32
IV	3	19	13	15	18	16	25
I + II	42	39	46	49	41	50	43
III + IV	58	61	54	51	59	50	57

Принципиально такие же данные о статусной структуре детских коллективов в результате массовых исследований (192 коллектива) по критерию «Кто из товарищей тебе больше всего нравится? (меньше всего нравится?)» получил А. В. Киричук (126, 228).

И по нашим данным, и по данным А. В. Киричука можно сделать вывод о некоторых возрастных тенденциях изменения статусной структуры: число людей в крайних

статусных группах с возрастом увеличивается. По-видимому, это связано с повышением избирательности в сфере личных взаимоотношений. Анализ результатов многих исследований подтверждает вывод И. П. Волкова о том, что структура межличностного общения (точнее было бы сказать, взаимоотношений) «в целом подчиняется статистическому закону нормального распределения. Однако, это распределение не симметрично, смещено вправо за счет более вероятного присутствия положительных поведенческих образцов, нежели негативных образцов» (55, 65—66).

По терминологии автора, «поведенческий образец» – это социометрический статус личности, а мы видели, что лиц с низкими статусами обычно больше, чем лиц с высокими статусами. Следовательно, мы можем говорить скорее об общей тенденции «смещения кривой влево». Мы полагаем, что полученные И. П. Волковым результаты являются характерными для изучавшихся им групп. Вообще характер смещения кривой, описывающей статусную структуру группы, представляет собой диагностический показатель, который может свидетельствовать о качественных социально-психологических и педагогических процессах.

Дифференцированный анализ статусной структуры групп «внутри» одного возраста обнаруживает столь значительные отклонения от средних значений, что их едва ли можно считать случайными. В то же время, при попытке связать эти вариации с качественными особенностями групп обнаруживается весьма противоречивая картина. Наиболее подвижными по объему, как показывают экспериментальные данные, и, возможно, наиболее «чувствительными» к содержательной стороне внутригрупповых процессов оказываются крайние статусные категории.

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

Так, Т. Е. Конникова, характеризуя особенности хорошо организованного коллектива, в котором возникает выделенный ею третий вид отношений – «гуманистические отношения», указывает, что «в таких коллективах, где устанавливается данный вид отношений, социометрическая методика обнаруживает резкое уменьшение и категории “звезд” и категории “изолированных”»: общая картина положения детей в коллективе становится более ровной» (201, 246). В то же время автор отмечает, что данный факт «еще не установлен с достаточной статистической достоверностью» (201, 246). Обратимся к одному из исследований, где этот факт зафиксирован.

В. А. Синицкая на материале углубленного изучения пятого-шестого класса показывает, что «в результате опытного обучения существенным образом изменился общий характер общения подростков и реальное положение каждого в коллективе. Данные монографических характеристик и четырехкратное применение социометрической методики в конце обучения в 6-м классе показали, что в коллективе практически не стало “звезд” и “изолированных”. Все три ранее имевшие место группы фактически слились в одну. Количество выборов, полученных от одноклассников каждым подростком ба класса, стало примерно одинаковым: 2–4» (350, 172).

Эти результаты, полученные в одном малочисленном классе (22 человека), представляются интересными и в то же время действительно нуждаются в дальнейшей проверке на более широком материале. Отсутствие четкой статусной дифференциации может свидетельствовать не только о благоприятных взаимоотношениях, но и о малой значимости ситуаций выбора, а также недостаточной избирательности членов группы в области взаимоотношений. С этой точки зрения представляет интерес анализ статусной структуры дошкольных групп на разных возрастных этапах и статусной структуры классов умственно отсталых детей.

Рассмотрим данные нашего исследования, проведенного в детских садах. С интервалом в один месяц в группах были проведены по три серии социометрических экспериментов. Каждая из них состояла из двух опытов типа «Выбор в действии». При этом первый опыт представлял собой экспериментальную игру «У кого больше?», а второй, проводившийся на следующий день, – «Выборы дежурного». Таким образом, средний статус ребенка вычислялся на основе шести последовательных экспериментов. Статусная структура групп анализировалась по параметру ее полноты, под которой мы понимаем наличие всех четырех статусных категорий. При этом статусная структура может иметь четыре варианта: 1) отсутствуют обе крайние категории «звезд» и «изолированных»; 2) отсутствует категория «звезд»; 3) отсутствует категория «изолированных»; 4) имеются все статусные категории (полная структура). Соответствующие результаты представлены в табл. 5.

Таблица 5. Характер статусной структуры дошкольных групп (в абс. вел. и % к числу групп)

Возраст испытуемых	Число групп	Полная структура		Неполная структура		
				нет «звезд»	нет «изолированных»	нет «звезд» и «изолированных»
Средняя группа (5-й год жизни)	9	0	0	2 (23%)	3 (33%)	4 (44%)
Старшая группа (6-й год жизни)	28	5	18	5 (18%)	8 (28%)	10 (36%)
Подготовительная группа (7-й год жизни)	42	22	52	5 (12%)	10 (24%)	5 (12%)
Итого средн.	79	27	35	12 (15%)	21 (27%)	19 (23%)

Приведенные данные обнаруживают существенную возрастную особенность в развитии статусной структуры группы от неполной к полной структуре. Причем на основании наших материалов можно предположить, что от старшей к подготовительной группе происходит резкий скачок в этом направлении: если в средних группах по обобщенным данным вообще не обнаружена полная статусная структура, а в старших она имеется только в 18 % групп, то подготовительные группы более чем в половине случаев (52 %) имеют полную статусную структуру. Такие же соотношения обнаруживаются при анализе самого характера зафиксированной «неполноты». Структура, усеченная слева и справа, – нет ни «звезд» ни «изолированных» – весьма распространенная в группах детей пятилетнего и шестилетнего возраста (соответственно 44 % и 36 % случаев), становится весьма редкой в группах семилетних детей (12 % случаев). Обратим внимание еще на одну особенность, которая проявляется в нашем материале: поскольку группы, усеченные сверху («нет звезд»), встречаются реже (15 % + 23 % = 38 % всех случаев), чем группы, где нет «изолированных» (27 % + 23 % = 50 %), можно говорить о наличии благоприятной тенденции в развитии статусной структуры дошкольной группы: в наших дошкольных учреждениях больше групп без «изолированных» (50 %), чем групп без «звезд» (38 %).

Итак, неполная статусная структура выступила у нас как возрастная особенность дошкольных групп, которая связана с недифференцированностью оценок и определенным уровнем избирательности в общении. Анализ статусной структуры дошкольной группы выявил еще одну возрастную особенность: здесь значительно чаще, чем в других возрастных категориях, встречается явление, которое можно назвать «сверхзвездностью» – некоторые члены группы получают сверхбольшое число выборов, вплоть до 18 при норме 6 выборов для «обычной» «звезды».

Можно предположить, что это связано опять-таки с недостаточной дифференцированностью шкалы взаимооценок у дошкольников, с контрастным «черно-белым» восприятием сверстников: либо «хороший», либо «плохой» – без тех полутонов и оттенков, которые свойственны старшим.

О взаимосвязи статусной структуры группы с уровнем умственного и нравственного развития детей могут свидетельствовать и результаты социометрических измерений во вспомогательных школах. В исследовании Л. И. Даргевичене (использовался «выбор товарища по парте» и «выбор в действии») обнаружено, что в начальных классах вспомогательной школы по сравнению с такими же классами массовой школы I и IV группы по статусу (категории «звезд» и «изолированных») «являются менее многочисленными, что свидетельствует о менее дифференцированных отношениях между детьми, об отсутствии более выраженной избирательности умственно отсталых детей к своим одноклассникам» (79, 7).

В старших классах вспомогательной школы статусная структура уже почти аналогична структуре групп массовой школы. Особенностью, по данным В. А. Ворянена, является большее число детей, попадающих в крайние статусные категории, особенно в категорию «изолированных»: «Среди умственно отсталых гораздо чаще, чем среди нормальных, встречаются дети, вообще не получившие выборов» (67, 9).

В классах массовой школы на всех возрастных уровнях, за редким исключением, структура личных взаимоотношений всегда является полной. Таким образом, анализируя статусную структуру конкретной группы, следует иметь в виду сложное взаимодействие общих, возрастных и специфических для данной группы особенностей. При этом сам по себе характер статусной структуры едва ли может считаться надежным, а главное, независимым диагностическим показателем.

Итак, неполная статусная структура может означать не только наличие в коллективе гуманистических отношений, как в материале В. А. Сеницкой, но и выступать в качестве возрастной особенности группы или черты, связанной с умственной отсталостью.

Здесь, как и во многих других случаях, где мы имеем дело с количественными показателями, сходные числовые значения того или иного признака нередко скрывают совершенно различные психологические картины. Это, по-видимому, относится и к показателям числа «звезд» и «изолированных» (коэффициент «индекс изолированности»).

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

В ряде исследований отмечается зависимость численности этих категорий от характера внутри коллективных отношений, стиля отношения учителя к детскому коллективу, типа школы, стадии развития коллектива и т. д. Особенно «чувствительной», как показывают данные ряда исследований, оказывается численность статусной категории «изолированных». Отношение числа членов группы, оказавшихся в данной категории, к общей численности группы, квалифицируется, как уже указывалось, в качестве «индекса изолированности» Х. Й. Лийметсом (234), «индекса социальности» С. Хамялайненом (234) и «индекса социальной изолированности» И. Краав (207).

Особый интерес с точки зрения установления связи между характером деятельности группы и ее статусной структурой представляет исследование Х. Й. Лийметса. Сравнивая социометрические показатели класса, где в течение двух лет использовалась групповая работа, и класса, где групповые формы работы не применялись, автор указывает, «что все показатели в экспериментальном классе лучше, но статистически достоверным на уровне 0,05 бывает разность между экспериментальным и контрольным классом только по индексу изолированности по критерию «совместная учеба»» (234, 49). В экспериментальном классе этот индекс – 3,0, в контрольном – 15,2.

В исследовании К. В. Масаловой сравнивалась статусная структура хорошо организованного коллектива акробатов и хуже организованного коллектива футболистов. В группе акробатов в I категории («звезды») оказалось 12,5% испытуемых, II – 43,75 %, III – 43,75 %, IV («изолированные») – 0 %; в группе футболистов в I категории – 0 %, II – 43,75 %, III – 50 %, IV – 6,25 % (253, 15).

\* \* \*

По мнению эстонского исследователя П. Лахестика, число изолированных (по его терминологии, «оттесненных») связано с количеством учеников в школе и в классе.

«Вообще представляется, – замечает он, – что в больших классных коллективах и в более крупных школах сравнительно больше оттесненных. В некоторых классах небольших школ таковых вообще не оказалось» (221, 68). Однако его материал несколько противоречив, поскольку приводятся данные об исключительно большом числе оттесненных в двух сравнительно небольших школах. В то же время этот вопрос представляется чрезвычайно интересным в связи с более общей проблемой, которая почти совершенно не изучена: как влияют на систему личных взаимоотношений факторы внешней для группы социальной среды, такие как общая атмосфера школы и ее местонахождение (большой город, небольшой населенный пункт, сельская местность)?

\* \* \*

На статусную структуру группы оказывает влияние и гомогенность ее состава по различным параметрам. Так, в исследовании Л. П. Панасенко академической группы первого курса вуза обнаружена связь ее структуры и показателей варьирования начальной подготовки студентов по профилирующим предметам с «дисперсией по результатам вступительных экзаменов». По указанному параметру академические группы (61 группа) были подразделены на две категории – однородные, с малой дисперсией вступительных экзаменов, и неоднородные, с большой дисперсией. В данном контексте интерес представляют следующие результаты: «1. В неоднородных группах меньше отвергнутых в сфере общения. 2. В неоднородных группах почти в два раза меньше лидеров (и деловых, и эмоциональных)» (295, 119).

Иными словами, в этих группах, которые квалифицируются положительно и по другим параметрам, была зафиксирована «сглаженная» статусная структура – крайние статусные категории малочисленны.

Наши собственные результаты, на первый взгляд, противоречат вышеприведенным. Так, при изучении структуры личных взаимоотношений в третьих и шестых классах мы обнаружили, что в более организованных классах крайние статусные категории более многочисленны, чем в менее организованных (153). Большое число изолированных в этих классах мы связывали с уровнем развития взаимной требовательности и общественного мнения. Поскольку воспитать в коллективе общественное мнение и повысить уровень требований детей друг к другу удастся раньше, чем перевоспитать самих детей, может возникнуть ситуация, когда в классах, где такая требовательность уже сформирована, число изолированных может возрасти. На следующем этапе, когда произойдет адаптация к этим требованиям качеств и особенностей поведения, влияющих на выбор, можно ожидать снижения «индекса изолированности».

В исследовании, проведенном нами совместно с Н. А. Березовиным, прослеживалась связь между стилем отношения учителя к классному коллективу и личными взаимоотношениями детей. Здесь мы приведем данные, которые характеризуют влияние стиля на статусную структуру личных взаимоотношений (табл. 6). [25 - В VI классах указан стиль отношения воспитателя – классного руководителя.]



Таблица 6. Статусная структура личных взаимоотношений в классах с разными стилями отношения учителя к детям, в %

Стиль отношений	Классы	Группы				Всего	
		I	II	III	IV	I-II	III-IV
Устойчиво-положительное	I <sup>A</sup>	10	26	54	10	6	64
	I <sup>B</sup>	8	32	36	24	40	60
	III <sup>A</sup>	17	38	37	8	55	45
	III <sup>B</sup>	17	33	38	12	50	50
	III <sup>B</sup>	10	38	49	3	48	52
	VI <sup>B*</sup>	16	39	26	19	5	45
В среднем		13	34,5	40	12,5	47,5	52,5
	I <sup>B</sup>	7	17	51	25	24	76
	I <sup>D</sup>	7	29	44	20	36	64
	III <sup>B</sup>	11	32	38	19	43	57
	III <sup>Г</sup>	13	20	49	18	33	67
	III <sup>И</sup>	6	38	50	6	44	56
В среднем		9	27	46,5	17,5	36	64
Пассивно-положительное	I <sup>B</sup>	7	33	42	18	40	60
	III <sup>D</sup>	8	37	39	16	45	5
	III <sup>K</sup>	6	36	39	19	42	58
В среднем		7	35,5	40	17,5	42,5	57,5
Открыто-отрицательное	I <sup>B</sup>	13	22	28	27	35	65
	III <sup>E</sup>	7	26	45	22	33	67
	VI <sup>A</sup>	3	42	48	7	45	55
В среднем		7,5	30	43,5	19	37,5	62,5
Пассивно-отрицательное	I <sup>Ж</sup>	7	28	39	26	35	65
	III <sup>Ж</sup>	8	23	48	21	31	69
В среднем		7,5	25,5	43,5	23,5	33	67
В среднем по всем классам		9	30,5	42,5	18	39,5	60,3

Анализ приведенных результатов прежде всего свидетельствует о том, что все изученные классы имеют полную статусную структуру. Сравнение классов по УБВ (уровню благополучия взаимоотношений) обнаруживает явную, хотя и неравномерно проявляющуюся тенденцию: в классах с устойчиво положительным стилем отношения учителя к детям величина КБВ близка к средней (I + II статусные категории – 47,5 %). При этом данный показатель в некоторых классах этой группы можно квалифицировать как высокий (I + II статусные категории – 50 %).

В других по стилю классах УБВ оказался более низким, особенно в классах с отрицательными стилями отношений (I + II статусные категории – 40 %). Еще более четко связь стиля отношения учителя к классному коллективу с характером его статусной структуры обнаруживается при сравнении «индексов изолированности». При больших колебаниях индивидуальных величин в классах с устойчиво положительным стилем он составляет в среднем 12,5 %, в классах с отрицательными стилями – 19 % и 23,5 %. Колебания обнаруживают неоднозначность выявленных связей.

Таким образом, можно предположить, что «индекс изолированности» действительно отражает существенные качественные характеристики внутригрупповых процессов.

Интересно, что А. С. Макаренко, рассказывая о формировании отрядов по принципу «Кто с кем хочет», отмечает и наличие «изолированных»: «В отряде 10—12 человек, добровольно объединившихся. Но всегда в общекоммунарском коллективе оставались мальчики, с которыми никто не хотел добровольно объединяться... На 500 человек таких мальчиков набиралось 15—20, которых ни один отряд в своем составе иметь не желал по добровольному принципу. Девочек, с которыми не желали объединяться, в первичном коллективе бывало меньше. Их приходилось на 150 человек 3—4 (курсив мой. – Я. К.), несмотря на то, что обычно у девочек отношения менее дружественные, чем у мальчиков» (249, 167).

Если выразить приведенные количественные соотношения в процентах, то получим «индекс изолированности», равный 3—4 %, что соответствует лучшим социометрическим показателям.

Подводя итоги нашего анализа статусной структуры группы, отметим, что для нее характерно наличие всех статусных категорий (полная структура). Неполная статусная структура может выступать и как возрастная особенность и как показатель, характерный для данной группы и связанный с качественными ее особенностями. Наиболее чувствительными индикаторами этих особенностей можно считать УБВ и «индекс изолированности».

### **Взаимность выборов и удовлетворенность во взаимоотношениях**

Положение личности в подсистеме личных взаимоотношений определяется не только ее статусом, но и взаимностью, симметричностью отношений с другими членами группы. Следовательно, структура личных взаимоотношений складывается из двух главных переменных – социометрического статуса индивида и показателя взаимности его отношений, которая в социометрическом опросе фиксируется как взаимный выбор. Феномен взаимности симпатий, эмоционального предпочтения, межличностной установки, проявляющийся во взаимном выборе, может быть проанализирован с двух взаимосвязанных, но все же достаточно самостоятельных точек зрения.

Во-первых, имеется в виду собственно личностный аспект. Наличие или отсутствие взаимности, полнота насыщения, под которой можно понимать число взаимных выборов из общего числа сделанных индивидом выборов, очередность взаимного выбора,

постоянство взаимности и другие показатели являются важной характеристикой состояния взаимоотношений личности с другими членами группы. Во-вторых, групповой аспект, который традиционно выдвигается на первый план. Суммарное выражение взаимности, зафиксированное в данной группе, считается одним из важнейших параметров, измеряющих состояние межличностных отношений.

Как личностный показатель, взаимность играет весьма существенную роль в формировании эмоционального самочувствия человека в группе. Трудно сказать, что в действительности острее переживается человеком – число предпочтений, адресованных ему, или их взаимность, статус или взаимность. На сознательном уровне, как показали наши исследования, испытуемые всех возрастных групп оценили взаимность как нечто более ценное для себя, чем статус.

Испытуемым предлагалась проективная ситуация, на которую они должны были отреагировать положительной или отрицательной оценкой: «В классе учительница перед рассаживанием детей попросила их написать фамилии трех товарищей, с которыми они хотели бы сидеть. После подсчета выяснилось, что с А. выразили желание сидеть 9 человек, но среди них не было ни одного из тех, кого он выбрал сам. С Б. пожелал сидеть только один человек, как раз тот, кого он сам выбрал. На чьем месте вы хотели бы оказаться?» Мы проводили этот опыт (рассказ, разумеется, модифицировался) с испытуемыми всех возрастных групп и всегда в качестве предпочтительного выбиралась позиция Б. (153, 100).

По-видимому, это связано не только с действительной субъективной значимостью взаимности, но и с тем, что, во-первых, взаимность более четко осознается, поскольку она чаще проявляется в процессе общения; во-вторых, не исключено влияние ценностно-ориентационного стереотипа, предписывающего выбор более скромной позиции как соответствующей социально одобряемой норме. С влиянием этого второго фактора мы еще столкнемся при обсуждении результатов опытов по выявлению самооценки и уровня притязаний в области личных взаимоотношений.

Анализ взаимности как группового показателя тесно связан с такими характеристиками группы, как «групповая сплоченность», «организованность» и т. д. Следует отметить, что поиски количественных показателей для интегральной характеристики группы не являются чем-то абсолютно новым для отечественной социальной психологии и педагогики. Мы уже упоминали «тест организованности» А. С. Залужного, который во многом предвосхитил последующие исследования в этой области.

В социометрии в качестве показателей взаимности чаще всего фигурирует «индекс групповой сплоченности», который измеряется отношением числа зафиксированных взаимных выборов к их теоретически возможному числу, и «индекс референтности группы» как отношение числа зафиксированных взаимных положительных выборов к общему числу положительных выборов, сделанных в группе (58). Ни один из этих показателей, по нашему мнению, не оправдывает своего названия. Дело в том, что показатель взаимности измеряет состояние лишь одной подсистемы внутригрупповых отношений – личных взаимоотношений, а показатель групповой сплоченности должен

включать характеристики всех остальных подсистем отношений, в том числе и состояние реального общения в группе (коллективе). Следует отметить, что такого интегративного показателя еще не существует. Те же возражения можно привести и в отношении показателя, который квалифицируется как «индекс референтности группы»: он почти ничего не говорит о референтности, поскольку свидетельствует лишь о степени взаимности симпатий, межличностных установок членов группы. Но и в качестве такового он представляет собой важный диагностический показатель. В наших исследованиях он используется как «коэффициент взаимности» группы. Критикуя расширительное толкование социометрических показателей взаимности в зарубежной социальной психологии, мы подчеркивали, что они не учитывают, «на какой основе возникли эти отношения», что «нас устраивает не сплоченность любой ценой, а коллективистическая сплоченность на общей для всех детей общественно полезной деятельности. С этой точки зрения в наших условиях величина коэффициента взаимности может оцениваться по-разному в зависимости от того, какие именно отношения лежат в основе этой взаимности» (155, 100).

В последние годы в нашей социальной педагогической психологии проделана значительная работа по разработке интегральных диагностических показателей внутригрупповых процессов. В результате были уточнены сами понятия, разработаны адекватные экспериментальные процедуры измерения, уточнено место и вес разнообразных факторов, которые в своем сложном взаимодействии составляют динамическую характеристику внутригрупповых взаимодействий и взаимоотношений. Особый интерес представляет уточнение места показателей эмоционального единства в этой системе факторов.

Интересные результаты были получены А. С. Чернышевым, изучавшим организованность группы школьников. Выяснилось, что организованность может быть охарактеризована четырьмя основными компонентами: общностью межличностных отношений, которая измерялась по социометрической методике, психологическим настроением, единством мнений об организаторах и сенсомоторной согласованностью. Эти компоненты составляют единый симптомокомплекс, в котором наиболее высокий удельный вес имеет общность межличностных отношений (390, 12—13).

Сплоченность группы – социально-психологическая категория, отражающая прочную взаимосвязанность людей, объединенных в определенном коллективе, деятельность которого направлена на достижение общественно значимой цели, основывающейся на ответственной зависимости и положительных психологических межличностных отношениях.

Ю. Г. Мутафова

В диссертационном исследовании Ю. Г. Мутафовой в качестве интегрального понятия, характеризующего внутригрупповые процессы, используется понятие сплоченности. Оно определяется как социально-психологическая категория, отражающая «прочную взаимосвязанность людей, объединенных в определенном коллективе, деятельность которого направлена на достижение общественно значимой цели, основывающейся на

ответственной зависимости и положительных психологических межличностных отношениях» (268, 17). Экспериментально измеряемыми референтами сплоченности выступали показатели состояния таких выделенных автором подструктур, как официальная, неофициальная, общения, руководства, взаимопонимания и ситуативного лидерства, которые исследовались со стороны взаимосвязанности и других параметров.

Взаимосвязанность членов спортивно-игрового коллектива измерялась показателями взаимности. Как отмечает автор, «результаты исследования показывают прежде всего то, что в сплоченном игровом коллективе... взаимосвязанность спортсменов выражена в большем количестве взаимных выборов. Она в 12 раз превышает количество выборов в несплоченной команде» (268, 12). Отмечается также, что «взаимоотношения между лидерами и членами несплоченной команды находятся на уровне односторонних контактов, при которых сплоченность группы не может быть достигнута» (268, 13).

С иных позиций рассматривается групповая сплоченность в исследовании В. В. Шпалинского. Она квалифицируется как «плотность группы», под которой понимается интегральная характеристика системы «внутригрупповых связей, показывающая уровень или степень совпадения мнений, оценок, установок и позиции членов группы по отношению к объектам (лицам, явлениям, событиям), наиболее значимым для группы в целом» (404, 16). Изученный автором параметр групповой сплоченности, названный ценностно-ориентационным единством группы, действительно «может быть рассмотрен как одна из характеристик групповой сплоченности; при этом он не подменяет собой всех остальных качественных групповых характеристик, в том числе и социометрических. Последние, однако, могут быть представлены как частный случай более глобальной групповой характеристики – плотности, фиксирующей существенные особенности групп как социально-психологической общности людей» (404, 17). По-видимому, в данном случае под плотностью понимается некая еще не найденная глобальная характеристика, поскольку в понятие «плотность», которое используется в цитированной работе, социометрические показатели не включаются.

Таким образом, все исследователи, изучавшие обобщенные показатели внутригрупповых взаимоотношений и общения, в той или иной мере включают в их число характеристику взаимности отношений как существенный компонент.

Как показал в обстоятельном обзоре Р. Л. Кричевский, проблема сплоченности занимает одно из центральных мест и в зарубежной социальной психологии. Соглашаясь с его общей оценкой экспериментальных исследований и критическими замечаниями, отметим, что социометрические показатели входят в большинство исследований сплоченности либо в качестве основных, либо как дополнительные (208).

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

В исследованиях, проведенных в русле «школьной» социометрии, показатели взаимности изучались в связи с возрастом испытуемых, полом, временем проведения опыта и т. д. Оказалось, что после седьмого класса уровень взаимности уже почти не

изменяется. Отмечается небольшая (2–3 %) доля взаимных выборов между мальчиками и девочками. При этом у девочек процент несколько выше, чем у мальчиков (444).

В наших исследованиях взаимность рассматривается как важный компонент подструктуры личных взаимоотношений, характеризующий ее со стороны симметричности и удовлетворенности эмоциональных предпочтений членов группы, уровень которого при прочих равных условиях является существенной характеристикой эмоционального климата, присущего данной группе. Отсюда, чем выше при прочих равных условиях, под которыми прежде всего понимается характер, содержание и направленность совместной деятельности, показатель взаимности в группе, тем более благоприятная психологическая ситуация развития складывается для ее членов. Мы рассмотрим показатели взаимности в связи с возрастом испытуемых, их социометрическим статусом и устойчивостью отношений.

Взаимность – важный компонент подструктуры личных взаимоотношений, характеризующий ее со стороны симметричности и удовлетворенности эмоциональных предпочтений членов группы, уровень которого при прочих равных условиях является существенной характеристикой эмоционального климата, присущего данной группе.

Изучение динамики коэффициента взаимности (КВ) в связи с возрастом членов группы обнаружило следующую картину (по усредненному показателю): дошкольники – 20 %, младшие школьники – 42 %, подростки – 35 %, старшеклассники – 35 %, группы ГПТУ – 36 %, студенты – 48 %. Новый подъем КВ отмечается на студенческом уровне. При этом внутри студенческого возраста также по полученным нами данным, КВ возрастает от I курса (48 %) к IV (58 %).

Резкое повышение уровня взаимности отношений от дошкольной группы к школьному классу связано, по-видимому, с изменением ведущей деятельности (а также с общим ростом осознания симпатий), которая, как указывают некоторые авторы, повышает взаимность. Об этом, в частности, говорит Р. Тогиури: «...Осознанные симпатии еще более симметричны, чем фактические» (474а, 89).

Приведенные средние значения уровня КВ по возрастам отражают некоторые возрастные тенденции и дают возможность оценить величину КВ, найденную в той или иной группе, либо как низкую, если она не достигает среднего уровня, либо как среднюю, либо как высокую. Возможность такого сравнения открывает перспективу диагностики личных взаимоотношений по данному параметру.

Однако на современном этапе изученности взаимосвязей уровня взаимности с несоциометрическими показателями такая диагностика в полной мере едва ли осуществима. Это связано не только с недостаточным числом исследований, но и с некоторой противоречивостью данных.

Общая тенденция, которая была выявлена в ряде исследований, заключается в том, что значение КВ положительно связано с организованностью группы и другими положительными ее характеристиками. В исследовании А. В. Киричука коэффициент

взаимности используется как прямой показатель положительного влияния специально организованной коллективной деятельности на развитие эмоциональных отношений в экспериментальных классах: к концу периода экспериментальной работы КВ в контрольном классе составлял 23,9 % (начальный уровень 22,4 %), а в экспериментальном он увеличился с 21,5 % до 43,9 % (128, 17). Кстати сказать, сравнивая приведенные здесь коэффициенты со средней величиной для младших классов, мы имеем возможность, во-первых, оценить исходный уровень как весьма низкий, во-вторых, отметить, что при росте в два раза итоговый КВ фактически лишь незначительно превысил среднюю величину.

Исследователи, которые не имели возможности сравнить полученные данные с каким-то средним уровнем, порой предлагают неточную качественную интерпретацию полученных результатов. В интересном и тщательно проведенном исследовании Э. Вийтар и Т. Аунапуу, посвященном изучению личных взаимоотношений учащихся в спецшколе-интернате для детей с дефектами слуха и речи, обнаружены значительные различия социометрических показателей, связанные с характером дефекта. Отношения внутри группы учащихся с дефектами слуха оказались хуже, чем в группе учащихся с речевыми дефектами. Это выразилось, в частности, и в том, что «количество взаимных выборов было в основном незначительным. Больше всего наблюдалось взаимных выборов у мальчиков с речевым дефектом» (52, 83—84). Вывод основывается на следующих экспериментальных данных о величине КВ в старших классах изученной школы: у девочек с речевым дефектом он составлял 48,9 %, у мальчиков – 60,8 %, у девочек со слуховым дефектом – 31,5 %, у мальчиков – 38,7 %.

Приведенные данные действительно позволяют сделать вывод о том, что КВ связан с характером дефекта и полом испытуемых, но совершенно противоречат утверждению о том, что количество взаимных выборов в изученных классах вообще незначительно. Сравнение найденных коэффициентов взаимности со средней по старшим классам (35 %) говорит как раз о высоком и среднем уровне взаимности в этих классах.

Что касается зависимости уровня КВ от характера дефекта, то она может быть объяснена тем, что в группах испытуемых с дефектами слуха речевое общение почти невозможно, в то время как в группах испытуемых с дефектами речи оно вполне осуществимо (разумеется, с особенностями, вызванными дефектом).

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

В то же время порой никак не интерпретируются действительно низкие показатели взаимности, полученные в исследовании. Так, в работе Е. Аллесе указывается, что «взаимных выборов встречается у девочек IX класса в семи и X класса в пяти случаях. У мальчиков IX класса в семи и X класса в четырех случаях» (6, 95).

Тенденция связывать высокий уровень взаимности с положительным характером взаимоотношений, которая, по-видимому, действительно отражает реальное положение вещей, проявляется почти во всех работах, где обсуждается данная проблема. Соответствующие результаты получены при изучении всех возрастных групп. Анализируя взаимоотношения первоклассников, Р. Ф. Савиных приходит к выводу, «что на

эмоциональном самочувствии ребенка положительно сказываются взаимные симпатии». Она приводит действительно высокие значения КВ по изученным классам: «В Ia классе их (взаимные выборы. – Я. К.) имеет 42 % детей, в Ib классе – 64 %, в Iv – 57,5 %» (341, 25).

Характеризуя взаимоотношения в малых группах студентов в процессе совместной деятельности, Л. Бондаренко, В. Ковалев, Н. Корнев и Т. Титаренко отмечают, что «в группах, подобранных на основе взаимных симпатий, дружеских отношений, оптимальная организация устанавливается быстрее, чем в “случайно” подобранных группах» (43, 159).

Мы в своих исследованиях не получили столь же четких данных, которые позволяли бы считать КВ независимым диагностическим показателем. Можно говорить лишь о некоторых тенденциях.

Рассмотрение результатов сопоставления КВ в классах с различными стилями отношения учителя к детскому коллективу показало, что наиболее высокие коэффициенты взаимности отмечаются в классах с положительным стилем отношения учителя к детям: только по этим группам классов КВ в ряде случаев значительно превышает средний уровень. С другой стороны, наиболее низкие коэффициенты взаимности наблюдались в классах с отрицательным стилем отношения. Однако эта тенденция проявляется довольно противоречиво: так, самый низкий КВ обнаружен в классе, где стиль отношения квалифицируется как ситуативный (32 %). Довольно низкий уровень КВ был обнаружен и в одном из классов с пассивно-положительным стилем (35 %). Зато в одном из классов с активно-отрицательным стилем зафиксирован высокий уровень КВ (48 %). Эти колебания показывают, что один и тот же КВ действительно может означать различные качественные уровни взаимоотношений. Не исключено, например, что высокий КВ в классе, где создались конфликтные отношения учителя с детьми, отражает сплочение учеников, направленное против педагога.

Интерпретируя величины КВ, следует иметь в виду и то, что при близких его значениях в классе могут быть различные структуры взаимосвязей, которые легко установить при графическом отображении структуры личных взаимоотношений на социограммах. На эту структурную сторону взаимоотношений обращает внимание ряд исследователей. Анализируя социограммы, Е. Аллесе отмечает, что взаимные связи, обусловленные взаимными выборами, образуют различные «узоры», которые могут по-разному актуализироваться. Так, в исследованном ею VI классе «учащиеся образуют во взаимном общении треугольники и четырехугольники, которые между собой связываются диагоналями. Вместе они образуют два треугольника, одно радиальное сплетение и одну пару» (6, 99). Аналогично характеризуются отношения и в других классах.

Разумеется, на следующем этапе анализа необходима содержательная характеристика зафиксированных структурных элементов: персональный анализ группировок, содержание их взаимоотношений, характер взаимного влияния и его направленность и т. д.

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ



Исследования, проведенные во вспомогательных школах, обнаруживают связь коэффициента взаимности с уровнем развития детей и продолжительностью их совместного обучения. Вместе с тем связи эти неоднозначны. Так, по данным Л. И. Даргевичене, изучавшей взаимоотношения в младших классах вспомогательной школы, если в I и II классах коэффициент взаимности довольно низок, то «в III и IV классах при выборе дети больше ориентируются на возможность взаимного выбора. Общий показатель взаимности здесь мало отличается от наблюдаемого у учащихся массовой школы» (79, 8).

По данным В. А. Вярнена, на уровне средних и старших классов вспомогательной школы такое соответствие не обнаруживается: «.. Взаимных выборов между учащимися V—VIII классов вспомогательной школы нередко в 2–3 раза меньше, чем между учащимися VI классов массовой школы. Коэффициенты взаимности существенно не зависят от критериев выбора. Так, во всех трех экспериментах они в среднем составляли 20 %; следует отметить, что коэффициенты взаимности выше в воспитательных группах VII—VIII классов и ниже в группах учащихся V—VI классов. При этом в воспитательных группах, существующих много лет, коэффициенты взаимности в 2 раза выше, чем в недавно созданных. Так, средний коэффициент взаимности в новых и старых воспитательных группах равняется соответственно 12 % и 25 %» (67, 9–10).

По-видимому, уровень умственного развития учащихся, здесь проявился не столько в абсолютных величинах КВ, сколько в темпе установления взаимных контактов, который отражается в величине КВ. Напомним, что в массовых школах уже в первых классах, которые являются «новыми воспитательными группами», уровень КВ быстро достигает средних, оптимальных величин.

В связи с приведенными данными обсудим и проблему зависимости коэффициента взаимности от критерия выбора. В цитированной работе эта зависимость не обнаружена. В наших исследованиях и в работах других авторов, изучавших школьные классы и студенческие группы, существенных различий уровня КВ в экспериментах, проведенных по разным критериям, также не зафиксировано.

В специальном исследовании групп ГПТУ, которое проведено нашим руководством Л. И. Шумеккой, получены несколько иные результаты. Выяснилось, что по разным критериям в группе могут быть существенно различные значения КВ.

Анализ полученных данных обнаруживает четкую зависимость уровня КВ от критерия выбора, которая прослеживается во всех проведенных опытах: наиболее высокий КВ (в среднем 53 %) неизменно фиксируется в экспериментах «выбор в действии», средний (37 %) – по критерию совместной работы, низкий (18 %) – по критерию совместной учебы.

Можно предположить, что эти различия связаны с некоторыми специфическими особенностями изученных групп. Как правило, они укомплектованы юношами и девушками, которые в школе имели низкую успеваемость и обнаруживали отрицательное отношение к учебе. Условия жизни, труда и учебы в ГПТУ привели к установлению тесных взаимных контактов в плане личных эмоциональных отношений, но не

способствовали возникновению опыта значимого общения, связанного с учебной деятельностью. Коэффициент взаимности в данном случае отразил уровень развития определенной подструктуры взаимоотношений и показал, в каком направлении следует вести психолого-педагогическую работу по оптимизации социально-психологической структуры группы. Дальнейшее исследование должно показать, насколько оправданна высказанная гипотеза.

Тот факт, что в дошкольных группах, школьных классах и студенческих группах подобные различия не зафиксированы, может свидетельствовать о равномерном развитии в этих группах исследованных подсистем отношений.

Логический анализ и экспериментальные данные свидетельствуют о связи уровня взаимности отношений с уровнем социометрического статуса. На самом деле, чем больше выборов получает индивид, тем выше вероятность возникновения взаимности. Например, у человека, который отдал (сделал) три выбора, а получил три, четыре и т. д., больше шансов получить взаимность, чем у того, кто, сделав три выбора, получил один или два. У тех, кто не получил ни одного выбора, разумеется, нет никаких шансов на взаимность. В общем, эта тенденция неоспорима. М. Бонни отмечает, что ученики без взаимных выборов находятся в низких социометрических категориях. Он объясняет это явление тем, что дети с низким статусом тянутся к членам группы с высоким статусом и не выбирают равных себе по статусу. Лица же с высоким статусом их не выбирают. Таким образом, испытуемые с низкими статусами остаются без взаимности (427).

Необходимо иметь в виду, что в школах США, где проводил свои опыты М. Бонни, статус ученика зависит не только от его личных психологических качеств, но и от классовых, национальных, расовых и других социальных факторов. Следовательно, там дети с разным статусом – это во многом дети с различным социальным положением, и размежевание выборов в таком случае отражает классовые и иные социальные противоречия.

Как же связаны социометрический статус и взаимность по нашим данным? Мы сопоставили групповые и персональные показатели статуса с такими же показателями взаимности по изученным группам дошкольников и школьным классам. В качестве группового статусного показателя мы использовали УБВ (уровень благополучия взаимоотношений), а в качестве показателя взаимности – КВ (коэффициент взаимности). При этом группы распределились на следующие категории: группы, у которых показатели статусной структуры соответствуют показателю взаимности – высокая взаимность при высоком благополучии взаимоотношений, низкая взаимность при низком благополучии взаимоотношений; группы, где эти показатели не совпадают. (За единицу подсчета принимался эксперимент с данной группой. Например, если в группе проведено три социометрических эксперимента, она фигурирует при подсчете три раза, поскольку в каждом новом опыте в группе может фиксироваться новая статусная структура и новый коэффициент взаимности.) Полученные данные были сопоставлены на четырехпольной таблице сопряженности признаков.

Наиболее выразительной (все признаки коррелируют при уровне статистической достоверности 0,01) оказалась связь высокой взаимности с высоким уровнем благополучия взаимоотношений – высокий уровень взаимности в 78 % случаев сочетается с высоким уровнем благополучия взаимоотношений.

В то же время жестких зависимостей, о которых говорят зарубежные исследователи, не обнаруживается: как видим, высокий уровень взаимности может быть и при невысоком уровне благополучия взаимоотношений. Это взаимосвязанные, но тем не менее, в известной степени независимые показатели состояния подсистемы личных взаимоотношений. Для уточнения обнаруженной закономерности мы сопоставили персональные показатели статуса и взаимности. Подсчитывалась связь уровня социометрического статуса и наличия или отсутствия взаимности по данным всех экспериментов.

Анализ результатов обнаружил четкую, но неоднозначную связь между статусом и взаимностью: корреляция статистически достоверна на уровне 0,01. Испытуемые с высоким статусом в 89 % случаев имеют взаимность. Испытуемые с низким статусом имеют взаимность примерно в половине случаев.

Неоднозначность связи статуса и взаимности обнаруживается в том, что люди с низким статусом имеют взаимность почти в половине случаев. Однако встречаются случаи (11 %), когда взаимности лишены члены группы с высоким статусом.

Специальный анализ обнаруживает связь взаимности не только с числом полученных выборов, но и с их очередностью, которая отражает качественный уровень эмоционального предпочтения. С этой точки зрения можно представить первый, второй, третий и т. д. выбор как ранжированный ряд, отражающий различную степень предпочтения. Сопоставление очередности взаимных выборов, с одной стороны, подтверждает это предположение, а с другой – показывает, что взаимность возникает прежде всего там, где отмечаются наиболее высокие уровни предпочтения: у испытуемых, получивших взаимные выборы, взаимность I выбора зафиксирована в 73 % случаев, II выбора – в 52 %, III выбора – в 39 %. Интересно отметить, что преимущественная взаимность I выбора зафиксирована не только в опытах, где инструкция предполагала ранжирование, но и в эксперименте «Выбор в действии», где такая дифференциация не предусматривалась и очередность выбора устанавливалась экспериментатором путем непосредственного наблюдения за ходом эксперимента.

Особенно интересными для уяснения психологической природы взаимности представляются результаты сопоставления коэффициентов взаимности с рефлексивно перцептивными показателями, отражающими уровень осознания членами группы своих взаимоотношений со сверстниками (рефлексивные показатели) и их отношений между собой (перцептивные показатели). В табл. 7 представлены коэффициенты корреляции КВ студенческих групп с рефлексивными и перцептивными коэффициентами осознанности отношений (КОО) и коэффициентами осознанности положения (КОП).

Таблица 7. Взаимосвязь КВ с рефлексивными и перцептивными показателями

	<i>Показатели</i>			
	<i>рефлексивные</i>		<i>перцептивные</i>	
	КОО	КОП	КОО	КОП
Коэффициенты корреляции с КВ	0,659	0,039	0,765	0,295

(Достоверность по уровню 0,05)

Приведенные данные обнаруживают четкую взаимосвязь между способностью человека адекватно воспринимать и оценивать отношение членов группы к нему лично, а также их отношения между собой с показателем взаимности отношений. Характерно при этом, что КВ наиболее тесно связан со способностью членов группы адекватно воспринимать и оценивать отношения остальных товарищей по группе, которая квалифицируется нами как интрагрупповая социально-психологическая наблюдательность. Между КВ и уровнями осознания положения корреляция незначительна.

Отмеченные взаимосвязи КВ и КОО носят двухсторонний характер. С одной стороны, можно полагать, что взаимные отношения легче осознаются и поэтому высоким уровням КВ соответствуют такие же уровни рефлексивного КОО. Такое же соотношение КВ с перцептивным КОО может быть объяснено тем, что взаимные симпатии чаще проявляются в актах общения и поэтому более четко фиксируются членами группы. С другой стороны, само установление взаимных отношений может быть связано со способностью человека адекватно воспринимать и оценивать их. Отсюда высокие показатели КОО могут обуславливать и высокий КВ.

#### **О показателе «удовлетворенности во взаимоотношениях»**

Итак, наши исследования обнаружили, с одной стороны, положительную связь между статусом и взаимностью, с другой – в значительном количестве случаев – относительную независимость указанных показателей. Это привело к необходимости поисков персонального и группового показателя, в котором были бы объединены статус и взаимность.

Таким показателем явился предложенный нами «коэффициент удовлетворенности в общении». В порядке уточнения понятия с позиций, развиваемых в нашей работе, данный показатель следует трактовать как показатель удовлетворенности во взаимоотношениях, поскольку социометрический опрос выявляет именно эту сторону взаимодействия.

«Коэффициент удовлетворенности» (КУ) учитывает, сколько сверстников выбрал данный индивид во всех проведенных опытах, и сколько из них ответили ему взаимностью. КУ определяется по формуле:

$$КУ = \frac{n_1 \times 100\%}{n},$$

где  $n$  – число членов группы, выбранных данным испытуемым;  $n_1$  – число членов группы из  $n$ , которые выбрали его.

Для группы коэффициент удовлетворенности вычисляется по формуле:

$$КУ = \frac{N_1 \times 100\%}{N},$$

где  $N$  – число сверстников, выбранных всеми членами группы во всех опытах;  $N_1$  – число сверстников, ответивших на выбор взаимностью.

По величине КУ члены группы ранжируются на четыре категории:

в первую входят испытуемые с КУ от 75 % до 100 %;

во вторую – от 50 % до 75 %;

в третью – от 25 % до 50 %;

в четвертую – от 0 до 25 %. Ясно, что эта шкала представляет собой континуум, где на верхней точке располагаются члены группы, которым ответили взаимностью все или почти все выбранные ими сверстники, а на нижней точке – члены группы, которые не получили ни одного или почти ни одного взаимного выбора. При этом, как уже указывалось, испытуемый может иметь выборы, но не иметь взаимности: его выбрали не те, кого выбрал он.

«Коэффициент удовлетворенности» (КУ) учитывает, сколько сверстников выбрал данный индивид во всех проведенных опытах, и сколько из них ответили ему взаимностью.

Наш опыт и опыт других исследователей, применявших описанный коэффициент, показывает, что он действительно измеряет существенный параметр личных взаимоотношений. Х. Й. Лийметс, анализируя взаимоотношения с точки зрения обмена ценностями, также пришел к выводу о необходимости учитывать этот показатель. «Хорошее социометрическое положение, – отмечает он, – не обязательно связано с субъективной удовлетворенностью; более важным является показатель взаимности» (235, 65).

Анализ использования «коэффициента удовлетворенности» в целях диагностики состояния внутриколлективных отношений показал, что он в общем обнаруживает те же тенденции, что и социометрические коэффициенты: правильное истолкование найденных количественных показателей возможно лишь при их сопоставлении с несоциометрическими данными. В ряде исследований (К. В. Масалова (253), В. И. Зацепин (112), Ю. Г. Мутафова (268, 269), В. А. Ворянен (67), Л. И. Даргевичене (79) и др.) была найдена положительная связь между уровнем КУ и общим состоянием

внутриколлективных отношений, возрастом и степенью умственного развития испытуемых.

В нашем исследовании связь между уровнем КУ и стилем отношения учителя к детскому коллективу оказалась несколько более выразительной, чем связь стиля с коэффициентом взаимности. Приведенные в табл. 8 и табл. 9 данные одновременно отображают и характерные средние показатели КУ для изученных возрастов.

Таблица 8. Суммарный «коэффициент удовлетворенности», в %

<i>Стиль отношений</i>	<i>Классы</i>	<i>КУ</i>	<i>Стиль отношений</i>	<i>Классы</i>	<i>КУ</i>
Устойчиво-положительный	I <sup>A</sup>	48	Пассивно-положительный	I <sup>B</sup>	45
	I <sup>B</sup>	44		III <sup>Д</sup>	50
	III <sup>A</sup>	51		III <sup>К</sup>	32
	III <sup>B</sup>	57		В среднем	42,5
	III <sup>B</sup>	53	Открыто-отрицательный	I	38
	IV <sup>B</sup>	52		III	50
	В среднем	51		VI	52
			В среднем	46,5	
Неустойчивый	I <sup>Г</sup>	36	Пассивно-отрицательный	I <sup>Ж</sup>	41
	I <sup>Д</sup>	49			
	III <sup>B</sup>	42			
	III <sup>Г</sup>	43		III <sup>Ж</sup>	41
	III <sup>И</sup>	59			
	В среднем	46			
В среднем по классам 45,5					

Приведенные данные свидетельствуют о существовании некоторой связи между стилем отношения учителя к детскому коллективу и КУ. Так, самые высокие КУ были зафиксированы в классах с положительными стилями отношений. Эта связь более четко обнаруживается при дифференцированном анализе (табл. 9): в классах с активно-положительным стилем отношений почти везде к высоким (I—II) категориям относится более 50 % испытуемых. При отрицательных стилях большинство учеников чаще имеют низкий уровень КУ. Эти данные в общем, как уже указывалось, соответствуют тенденции, выявленной и другими исследователями. Так, К. В. Масалова нашла в хорошо организованном коллективе акробатов КУ, равный 57 %, а в хуже организованном коллективе футболистов – 37,7 % (253, 17).

Таблица 9. Дифференциация классов на категории учеников по величине «коэффициента удовлетворенности», в %

Стиль отношений	Классы	Количество учеников в категории						
		I	II	III	IV	I-II	III-IV	
Устойчиво-положительный	I <sup>A</sup>	13	41	36	10	54	46	
	I <sup>B</sup>	11	39	22	28	50	50	
	III <sup>A</sup>	19	41	25	15	60	40	
	III <sup>B</sup>	30	38	15	17	68	32	
	III <sup>З</sup>	29	37	25	9	66	34	
	VI <sup>B</sup>	35	19	22	24	54	46	
В среднем		23	36	24	17	59	41	
Неустойчивые	I <sup>Г</sup>	5	32	27	36	37	63	
	I <sup>Д</sup>	19	30	38	13	49	51	
	III <sup>В</sup>	19	26	31	24	45	55	
	III <sup>Г</sup>	17	33	21	29	50	50	
	III <sup>И</sup>	12	44	34	10	56	44	
В среднем		14,5	33	30	22,5	47,5	52,5	
Пассивно-положительный	I <sup>В</sup>	11	45	22	22	56	44	
	III <sup>Д</sup>	32	31	13	24	59	41	
	III <sup>К</sup>	7	24	33	36	31	69	
	В среднем		16,5	33,5	22,5	27,5	50	50
Открыто-отрицательный	I <sup>Е</sup>	18	18	33	31	36	64	
	II <sup>Е</sup>	30	24	34	12	54	46	
	VI <sup>A</sup>	28	32	24	16	60	40	
	В среднем		25	24,5	30,5	20	49,5	50,5
Пассивно-отрицательный	I <sup>Ж</sup>	5	24	34	27	39	61	
	III <sup>Ж</sup>	10	23	27	31	42	58	
	В среднем		12,5	28	30,5	29	40,5	59,5
В среднем по всем классам			18,5	31	27,5	23	49,5	50,5

Вместе с тем рассматриваемая тенденция проявляется отнюдь не всегда. Как показывают полученные нами результаты, порой в классах с отрицательным стилем отношений обнаруживается высокий КУ, а в классах с положительным стилем – низкий.

В свое время (1963) мы обнаружили, что иногда в классах, где плохо поставлена воспитательная работа, ученики, явно нарушающие дисциплину и имеющие низкую успеваемость, могут иметь высокий уровень КУ. На основании этих данных было высказано предположение о компенсаторной функции высокой удовлетворенности во взаимоотношениях: высокий КУ, который может обеспечивать хорошее эмоциональное самочувствие, делает учеников, объективно находящихся в неблагоприятном положении, психологически защищенными от требований, предъявляемых им педагогами и коллективом (153, 110). Позднее это предположение прямо или косвенно подтвердилось в ряде исследований.

Анализируя психологические ситуации, связанные с аффективным поведением детей, Л. С. Славина описывает случай Гали Т. Взаимоотношения девочки с одноклассниками были явно неблагоприятными: дети ее не любили и не хотели общаться. Она в ответ обижалась, плакала, злилась и проявляла другие аффективные реакции. Но в IV классе в самочувствии девочки произошли существенные изменения. «Хотя, – как отмечает автор, – в IV классе она получила только один выбор (вместо двух полученных ею в III классе), но очевидно, что она теперь гораздо больше удовлетворена своими взаимоотношениями с детьми, чем раньше: она и сама тоже делает один, единственный выбор (вместо шести, сделанных ею в III классе), при этом этот единственный выбор падает на ту же девочку, которая выбирает ее (курсив мой. – Я. К.). Очевидно, это свидетельствует о расположении детей друг к другу и о том, что это расположение является взаимным» (351, 90). В аспекте обсуждаемой проблемы можно сформулировать причину изменения эмоционального самочувствия следующим образом: резко повысился КУ.

В специальном исследовании В. Р. Кисловской эта зависимость эмоционального благополучия не столько от социометрического статуса, сколько от его соотношения с взаимностью обнаружилась совершенно отчетливо: «Оказалось, что независимо от социометрического статуса наличие у испытуемого взаимной симпатии хотя бы с одним товарищем в классе уже обеспечивает ему эмоциональное благополучие в коллективе, что выражается и в положительном отношении к школе, к классу, и в хорошем эмоциональном самочувствии» (133, 13). [26 - Не это ли психологическое состояние отразилось в письме Жорж Санд Флоберу: «Не все ли равно, что у тебя сто тысяч врагов, раз тебя любят два-три хороших человека?» (262, 394).]

Многочисленные исследования, связанные с изучением стихийного общения и взаимоотношений трудных подростков показали, что подобная компенсация внутри основного коллектива оказывается не всегда возможной. В таком случае подростки ищут микросреду, где их потребность в определенном статусе и общении удовлетворяется, где возникает состояние «неадекватной защищенности» (Т. Д. Жаворонков), «позволяющее подросткам сохранить устойчивый эмоциональный комфорт и удовлетворяющее отношение к себе, несмотря на отрицательные оценки со стороны групп общения с положительной направленностью» (92, 2). Чаще всего причину «ухода» подростка из классного коллектива усматривают в низком социометрическом статусе. По-видимому, в действительности она заключается в общем расстройстве взаимоотношений, симптомами которого может служить не только неблагоприятный статус, но и отсутствие взаимности, низкая удовлетворенность во взаимоотношениях с членами основного коллектива, который в этом случае теряет свою референтность.

Таким образом, взаимность отношений представляет собой важную психологическую характеристику подсистемы личных взаимоотношений, которая может в сочетании с другими факторами служить существенным показателем ее состояния в целом и эмоционального самочувствия членов группы. Анализ экспериментальных данных обнаружил зависимость показателей взаимности от таких переменных, как возраст членов группы, стиль отношения педагога к детскому коллективу, соотношения статусных категорий в группе, уровня осознания членами группы внутригрупповых взаимоотношений. Можно предположить, что в дальнейшем показатели взаимности



отношений и удовлетворенности во взаимоотношениях войдут в интегральную характеристику группы (коллектива), в которой будут органически сочетаться структурно-динамические и содержательно-деятельностные параметры внутригрупповой активности.

### **Динамика личных взаимоотношений в группе**

Подсистема личных взаимоотношений чрезвычайно динамична. Эта динамика охватывает все основные параметры и обуславливает изменчивость ее структуры.

Вместе с тем, как мы уже указывали при обсуждении проблемы достоверности и стабильности социометрических результатов, данные параметры обладают и определенной устойчивостью на всех изученных возрастных уровнях. Уже дошкольники, вопреки бытовавшим представлениям, [27 - «Он (ребенок) уже не может обходиться без товарищей, но круг этих товарищей еще невелик. Обычно это группа, сформировавшаяся для данной игры и по окончании ее распадающаяся. Никаких длительных привязанностей у ребенка еще нет (курсив мой. – Я. К.)» (416).] обнаруживают известную стабильность в избирательности своих симпатий.

Обсуждая проблему динамики взаимоотношений, следует иметь в виду, что и у нас, и в исследованиях других авторов, проведенных аналогичными методами, динамика наблюдаемого общения не измеряется. Речь идет об устойчивости и изменчивости межличностных, установок, симпатий и аттитюдов. Вполне может быть, что динамика этих психологических явлений обладает собственными закономерностями, не совпадающими с закономерностями наблюдаемого общения. Проблема взаимосвязей и взаимозависимостей этих явлений может стать в будущем объектом специальных исследований.

В нашем исследовании рассматривается несколько аспектов динамики личных взаимоотношений, которые довольно широко обсуждаются и другими авторами. Динамика таких параметров взаимоотношений, как отношение сверстников к другим членам группы (отданные выборы), социометрический статус (полученные выборы) и взаимности, анализируется в связи с критерием выбора, временными интервалами и некоторыми другими переменными. Основные приемы подсчетов подробно описаны нами в работе «Психология личных взаимоотношений в детском коллективе» (153).

Рассматривая динамику основных параметров личных взаимоотношений, мы предполагали увидеть за ней более глубокие внутренние закономерности, связанные с возрастом членов группы, особенностями их совместной деятельности и т. д. Эти взаимосвязи оказались весьма сложными, и на данном уровне изученности динамические характеристики взаимоотношений трудно более или менее однозначно связать с их содержательными особенностями.

Особенно четко неоднозначность проявилась при попытке установить зависимость между основными параметрами взаимоотношений и спецификой деятельности, для которой осуществляется выбор. Именно через обнаружение такой связи мы предполагали

выявить наличие в дошкольных группах подсистем деловых и личных отношений. Исследование охватывало средние, старшие и подготовительные дошкольные группы (всего 56 групп). Как уже упоминалось, мы применили две экспериментальные ситуации «Выбора в действии» – экспериментальные игры «У кого больше» и «Выборы дежурного».

Эксперимент «Выборы дежурного». На каждого члена группы были заготовлены по три красных билета-пропуска. По процедуре эксперимент точно повторял экспериментальную игру «у кого больше». Испытуемые по одному входили в экспериментальную комнату, где им вручались пропуска и сообщалась инструкция: «Вы уже в старшей (средней, подготовительной) группе. Вы хорошо знаете, как надо вести себя в детском саду, многое умеете делать, хорошо дежурите, дружно играете и занимаетесь на занятиях. А вот дети из младшей группы еще почти ничего не знают и ничего не умеют. Одной воспитательнице трудно их всему научить. Мы решили послать некоторых детей вашей группы ей на помощь. Положи эти пропуска-билетики в конверты тех детей, кого, как ты считаешь, можно послать дежурить в младшую группу».

Всего было проведено в каждой группе по три экспериментальных серии. В каждой серии два опыта «У кого больше» и «Выборы дежурного». Эти опыты проводились через день. Временной интервал между сериями – 30 дней.

Предполагалось, что если испытуемые способны дифференцировать симпатию к сверстнику, которая проявляется в эксперименте «у кого больше», и его оценку по деловым качествам, которая, как можно было ожидать, должна обнаружиться в эксперименте «выборы дежурного», картины взаимоотношений, выявляемые в первом и во втором опытах, будут существенно отличаться по своим основным параметрам. Коэффициент взаимности, статусные структуры групп и показатели динамики отданных и полученных выборов сопоставлялись попарно и по типам эксперимента со средними результатами. Общий вывод заключается в том, что тип эксперимента не оказал заметного влияния на вышеперечисленные показатели. Приведем данные о динамике взаимоотношений. В табл. 10 представлены сводные результаты сохранности отданных и полученных выборов от эксперимента к эксперименту (четные эксперименты «Выборы, дежурного»). В табл. 11 обобщены результаты экспериментов по типам.

Сравнение полученных данных показывает, что тип эксперимента совершенно не повлиял на показатели динамики. На основании полученных результатов можно говорить о том, что либо оба эксперимента восприняты испытуемыми одинаково, либо дошкольники еще не способны отличать деловые и эмоциональные отношения к сверстнику.

Данные, полученные нами ранее, и результаты других исследователей показывают, что и испытуемые старших возрастов (школьники, студенты) также делают фактически одинаковые выборы по разным (сильным) критериям. По-видимому, в социометрическом выборе в данном случае отражаются не столько специфические, сколько обобщенные отношения испытуемых.

Таблица 10. Динамика взаимоотношений в дошкольных группах от эксперимента к эксперименту, в %

Эксперименты	Отданные выборы			Полученные выборы		
	средняя группа	старшая группа	подготовительная группа	средняя группа	старшая группа	подготовительная группа
От I ко II	24,6	29,2	31,3	51,0	51,6	47,8
От II к III	18,7	33,6	30,2	37,0	48,5	48,4
От III к IV	24,9	31,0	31,0	49,0	51,0	46,8
От IV к V	24,9	26,6	1,0	46,0	5,7	48,9
От V к VI	30,0	30,8	39,1	40,0	59,6	50,9
В среднем	24,6	30,2	32,5	48,6	53,3	48,5

> Таблица 11. Динамика взаимоотношений в дошкольных группах в связи с типом эксперимента, в %

Параметр устойчивости	Возраст испытуемых и тип эксперимента					
	«Выбор дежурного»			«У кого больше»		
	средняя группа	старшая группа	подготов. группа	средняя группа	старшая группа	подготов. группа
Устойчивость отданных выборов (отношения)	22,8	32,5	30,5	22	29	30
Устойчивость полученных выборов (статуса)	51,3	54,2	45,3	50,5	58	49,2

При этом в аспекте анализа динамики взаимоотношений такой вывод дает право рассматривать эксперименты, проведенные в дошкольных группах, как однотипные. Следовательно, данные таблицы можно проанализировать в связи с временными интервалами между экспериментами. Приведенные результаты показывают, что в пределах 30 дней изменение временного интервала не оказывает влияния на сохранность отданных и полученных выборов. Данные устойчивости мало варьируются и от средних к

подготовительным группам. Возрастная динамика более четко прослеживается на сводной табл. 12.

Таблица 12. Динамика взаимоотношений в связи с возрастом членов группы, в %

<i>Параметр устойчивости</i>	<i>Дошкольники</i>			<i>Школьники</i>			
	<i>средняя</i>	<i>старшая</i>	<i>подготовительная</i>	<i>I</i>	<i>III</i>	<i>VI–VII</i>	<i>VIII–X</i>
Устойчивость отданных выборов (отношения)	24,6	30,2	32,5	42	48	48	52
Устойчивость полученных выборов (статуса)	48,6	53,3	48,5	48,4	52,5	52,5	57,5

Общая тенденция повышения устойчивости, мало ощутимая на школьных возрастных уровнях, становится очевидной при сравнении устойчивости отданных выборов (отношений) в дошкольных группах и школьных классах. Однако полученные результаты показывают, что возрастная динамика касается только отданных выборов. Устойчивость полученных выборов, которая измеряет динамику социометрического статуса, фактически не связана с возрастом членов групп: около 50 % испытуемых сохраняют свое положение в одной из статусных категорий. Некоторое повышение устойчивости отмечается лишь в старших классах (57,5 %).

Однако одна возрастная особенность в динамике все же обнаруживается. Она заключается в том, что если в дошкольных группах устойчивость статуса почти в два раза выше, чем устойчивость отношений, то в школьных классах оба показателя устойчивости сближаются. При этом сохраняется общая тенденция – социометрический статус более устойчив, чем персональное отношение сверстника к сверстнику.

В интерпретации нуждаются здесь два основных факта: общая тенденция – большая стабильность статуса по сравнению с отношением сверстника к сверстнику, и возрастная – значительное различие стабильности этих показателей в дошкольном возрасте. Обе тенденции тесно взаимосвязаны: динамика отданных выборов (отношений) отражает, устойчивость и изменчивость персональных межличностных предпочтений и эмоциональных установок членов группы. Социометрический статус измеряется числом полученных выборов, без учета, от кого именно они получены. Статус может сохраняться в известной степени независимо от того, что персональные отношения изменяются. Специальные сопоставления, проведенные нами, показали, что показателя устойчивости статуса и отношений фактически не связаны друг с другом. Если устойчивость отношений

зависит от постоянства личных симпатий, то устойчивость статуса – от стабильности тех факторов, которые обеспечивают положение человека в подсистеме личных отношений.

Приведенные экспериментальные данные свидетельствуют, во-первых, о том, что факторы, обеспечивающие выбор, имеют значительно более стабильное психологическое содержание, чем симпатия сверстников друг к другу. Во-вторых, эти различия в стабильности особенно значительны в дошкольном возрасте. И в-третьих, положение дошкольника в группе сверстников так же устойчиво, как положение испытуемых старших возрастов.

Выявленные нами общие и возрастные особенности динамики взаимоотношений подтверждаются результатами других авторов. В ряде исследований отмечается общая тенденция к стабилизации взаимоотношений с возрастом. Е. Аллесе подчеркивает, что «старшие предпочитают реже менять свои выборы, чем младшие. Если в VI—VII классах ищут разнообразия, то в X классе соседей по парте так просто не меняют» (6, 96). В этом же исследовании обнаружена большая устойчивость взаимоотношений у мальчиков-подростков, чем у девочек (6, 98).

#### ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

Представляет интерес лонгитюдное исследование А. Н. Лутошкина, в котором на протяжении четырех лет (с V по VIII класс) прослеживалась динамика взаимоотношений. Обнаружено, что «позитивное эмоциональное отношение друг к другу устойчиво сохранилось только у 40 % учащихся-восьмиклассников. Варианты изменений по классам колебались на уровне 8–10 %» (243, 28). Сравнение приведенных данных с данными наших исследований, где эксперименты следовали через 30–60-дневный интервал, дает основание для удивления как раз по поводу большой устойчивости отношений. Несколько менее устойчивым по данным этого исследования оказался статус испытуемых: «.. Статус личности в эмоциональных структурах классов сохранился за это же время у 36 % учащихся. Улучшилось положение у 27 %, ухудшилось – у 18 % школьников. Позиции остальных подростков подверглись незначительным изменениям» (243, 28).

Исследования, проведенные во вспомогательных школах, обнаружили в общем те же показатели динамики. Возрастные различия касаются прежде всего отношений учащихся. «Постоянство положения ребенка в группе, – отмечает В. А. Вярнен, – менее изменчиво, чем отношения между учащимися... Устойчивость статуса свидетельствует о том, что никакого снижения стабильности положения младших подростков по сравнению со старшими не обнаруживается» (67, 10).

#### ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

Выше были приведены данные, полученные нами и другими отечественными авторами. Зарубежные исследователи сообщают о принципиально сходных результаты. В работе Дж. Кризуэлл рассматривалась стабильность отданных выборов у 238 учащихся от I до VI класса (два выбора по критерию совместного сидения за партой). Во втором тесте 59 % отданных выборов были теми же, что и в первом. При этом 38 % мальчиков не изменили

своих выборов, 42 % изменили по одному выбору, 20 % изменили оба своих выбора. Более устойчивым оказался первый выбор – 69 % устойчивости; устойчивость второго выбора – 49 % (434).

Данные о сравнительной устойчивости выборов разной очередности, которые свидетельствуют о снижении стабильности выборов в связи с убыванием очередности, получены и другими авторами (Н. Гронланд, Р. Бьерстедт). Они представляются нам интересными в связи с проблемой связи взаимности и устойчивости.

Выше была дана общая характеристика динамики личных взаимоотношений в группе сверстников. Наряду с отмеченными общими и возрастными особенностями в социометрических исследованиях, проведенных в нашей стране и за рубежом, изучались и более специфические, но весьма существенные по психологическому содержанию аспекты динамики. Особенно интенсивно рассматривались различия динамики положения индивидов с разным социометрическим статусом. Д. Томпсон и Д. Пауэлл исследовали стабильность положения «звезд» и «отверженных» в четырех шестых классах. Обнаружилось, что «звезды» сохраняли свое положение на протяжении от одной до пяти недель на 66–100 %, а стабильность статуса «отверженных» равнялась 59–90 % (данные по Н. Гронланду). Н. Гронланд изучал стабильность социометрического статуса в девяти классах от IV до VI. Через четыре месяца стабильность для «звезд» равнялась 70 %, а для «пренебрегаемых» – 67 %. Обобщая свои и чужие результаты, Н. Гронланд отмечает, что высокий и низкий социометрический статус является стабильным и на него можно ссылаться с большой уверенностью (444).

В ряде исследований рассматривалась стабильность социометрического статуса индивида при его переходе из одной группы в другую. Результатам таких исследований в зарубежной социометрии придается особое значение, поскольку сохранение статуса в этом случае расценивается как свидетельство существования общего фактора социальной приемлемости. Н. Гронланд приводит данные исследования Лафлина, в котором измерялся социометрический статус 525 шестиклассников. Поскольку в VII классе произошла перегруппировка, у всех учеников появилось от 31 % до 95 % новых одноклассников. В этих условиях опыт был повторен. Несмотря на то, что временной интервал между двумя срезами равен году, коэффициент корреляции составил 55 %.

Гронланд и Уитни сравнивали социометрический статус учеников внутри класса с их статусом среди учащихся всей школы. 38–40 % выборов отдавались вне класса. Средний коэффициент корреляции равнялся 72%. «Звезды» и «пренебрегаемые» относительно сохраняют свой статус во всей школе. «Звезды» получили 11,3 % выборов от своих одноклассников, и они же получили 11,7 % выборов от всех учеников школы. Приблизительно половина выборов исходила от учащихся других классов. Следовательно, хотя 55 % выборов менялись, средний социометрический статус «звезд» оставался постоянным. То же касается и «пренебрегаемых». «Следовательно, – заключает Н. Гронланд, – существует все-таки какой-то надежный индекс общей социальной приемлемости индивидуума» (444, 141).

Вопрос о социальной приемлемости нами будет обсуждаться в связи с проблемой детерминации социометрического статуса, здесь же отметим, что, несмотря на обилие разнородных эмпирических данных, эта проблема в зарубежной психологии далека от разрешения.

Факт устойчивости крайних социометрических статусов отмечен в ряде отечественных исследований. В работе А. В. Киричука обращает на себя внимание высокая устойчивость крайнего нижнего социометрического статуса, особенно на школьном возрастном уровне (125, 147). На дошкольном уровне, как показывает сравнение полученных им данных с нашими результатами, такой повышенной устойчивости неблагоприятного статуса не обнаруживается. Не подтверждается в наших материалах и зафиксированный в этом исследовании рост стабильности статуса от дошкольных возрастов к школьным. В некоторых исследованиях указывается даже на возможность большей устойчивости социометрического статуса в более «молодых» группах. «Отмечено, – пишет И. П. Волков, – что чем моложе состав группы, тем более устойчивы персональные величины  $S_i$  по разным критериям» (55, 63). Здесь же отмечается высокая устойчивость крайних социометрических категорий. Та же закономерность подчеркивается и в другой работе ученого: «Наиболее устойчивыми при измерении сферы общения оказываются статусы “лидеров” и “пренебрегаемых”. Другие типы проявляют заметную флюктуацию» (56, 111).

Итак, следует считать установленным фактом, что положение «звезды» и положение «изолированного» имеет тенденцию к закреплению и может сохраняться длительное время. Какова психолого-педагогическая оценка этой тенденции? Прежде всего, безусловно состояние длительной психологической изоляции в малой группе (коллективе) неблагоприятно и для развития личности ребенка, и для функционирования взрослого человека.

Длительное неблагоприятное положение в группе (коллективе) не только приводит, как это будет показано особо, к определенной деформации личности, но и в известной степени ослабляет положительное влияние даже хорошо организованного и позитивно направленного коллектива. «Коллектив, – подчеркивают А. Т. Куракин и Л. И. Новикова, – лишь тогда является благоприятной для индивидуального развития средой, когда неофициальное положение того или иного ребенка в коллективе благоприятно, когда статус его достаточно высок, когда коллектив видит в нем личность яркую, оригинальную, интересную. Если же ребенок не вписывается в систему неофициальных отношений, является «изгоем», либо занимает в ней искусственную, вынужденную позицию, тогда коллектив перестает быть по отношению к нему инструментом индивидуального развития. Такая ситуация по отношению к отдельным детям может возникнуть и в сплоченном, достаточно зрелом коллективе, так как отдельные дети в силу тех или иных причин не в состоянии самостоятельно занять благоприятное для своего развития место в системе неофициальных отношений коллектива. В таком случае требуется целенаправленная помощь педагога» (219, 124—125).

В приведенном высказывании педагогов важно подчеркнуть осознание необходимости целенаправленной работы по оптимизации положения детей в коллективе. Группа

(коллектив) представляет собой самоорганизующуюся систему, но характер этой самоорганизации далеко не всегда может соответствовать целям воспитания. Выше указывалось на опасность стабилизации неблагоприятного социометрического статуса. Однако и постоянное пребывание в статусе «звезды» тоже представляет, как свидетельствует педагогический опыт и специальные наблюдения, определенную опасность для формирующейся личности.

При анализе статусной структуры группы мы уже указывали на возможность ее оптимизации путем целенаправленных педагогических воздействий. В данном контексте важно подчеркнуть, что в результате специальных педагогических усилий происходят благоприятные изменения в сфере динамики взаимоотношений. Мы в свое время приводили факты, свидетельствующие о том, что в хорошо организованных классах позитивные отношения сверстников друг к другу становятся более устойчивыми, а благоприятное положение стабилизируется (153).

Интересные данные о целенаправленном влиянии на динамику статусной структуры групп (изучались хоровые коллективы взрослых) получены в диссертационном исследовании Г. И. Маленкович. На первом этапе была зафиксирована определенная статусная структура групп, которые стали объектом специальной педагогической работы. Одним из результатов, обнаруженным повторными социометрическими опросами, была «низкая устойчивость положения хористов в I, II и IV кольцах социограмм.

Изучение качественной характеристики динамики социометрического статуса хористов этих колец позволило прийти к выводу о том, что активизация учебно-творческой деятельности оказывает непосредственное влияние на степень устойчивости положения хористов преимущественно в направлении его улучшения» (250, 17—18).

О связи динамики взаимоотношений с другими качественными и количественными их характеристиками свидетельствует проведенное нами изучение взаимозависимости динамики и взаимности отношений. Сопоставления, проведенные в первых наших исследованиях на небольшом количественном материале, показали, что устойчивыми могут быть невзаимные отношения при несколько большей устойчивости взаимных отношений. Причем выяснилось, что в лучше организованных классах взаимные отношения значительно более устойчивы, чем в других.

Не очень выразительные результаты получены на этот счет зарубежными исследователями. В экспериментах М. Бонни (427), в которых изучались взаимоотношения учащихся от I до V класса, коэффициент устойчивости взаимных выборов при годовом интервале составил от 41 до 49 %, что также несколько выше общих средних показателей.

Исследование данной проблемы на более широкой экспериментальной основе проводилось следующим образом. В изученных дошкольных группах и школьных классах мы попарно сопоставляли коэффициенты устойчивости отданных выборов от эксперимента к эксперименту с коэффициентами взаимности. Предварительно установленные средние показатели коэффициентов дали возможность квалифицировать



их уровни как высокие или невысокие в зависимости от отклонения их значений от среднего уровня. Таким образом, оказалось возможным найти соотношения высокой устойчивости с высокой взаимностью отношений, высокой устойчивости с невысокой взаимностью, невысокой устойчивости с высокой взаимностью, невысокой устойчивости с невысокой взаимностью.

Дифференцированный анализ полученных данных показывает, что в дошкольных группах в 74,2 %, а в школьных – в 86 % случаев высокая взаимность отношений сочетается с их высокой устойчивостью; соответственно невысокая с невысокой сочетаются в 64 и 75,6 % случаев. Связи статистически достоверны.

Таким образом, глубокую внутреннюю взаимозависимость взаимности отношений с их устойчивостью можно считать установленным фактом. С возрастом эта связь упрощается.

Психологически установленная связь представляется вполне закономерной. С одной стороны, выглядит вполне естественным, что взаимные отношения, как, во-первых, отношения, поддержанные объектом симпатии, и, во-вторых, в связи с этим чаще актуализирующиеся в процессе общения, оказываются более устойчивыми, чем односторонние. С другой стороны, устойчивое отношение может чаще вызывать ответную симпатию, чем неустойчивое. По-видимому, оба фактора могут действовать совместно, взаимно усиливая друг друга. Важно отметить и возрастную особенность: можно предположить, что обнаруженные тенденции более четко проявляются у школьников в связи с тем, что они предъявляют более высокие требования и к фактору устойчивости отношений, и к фактору взаимности, более четко учитывают отношение к себе объекта симпатии.

Напомним, что в пользу высказанного предположения свидетельствуют данные о связи уровня взаимности с показателями осознанности отношений.

### **Об устойчивости личных взаимоотношений**

Анализ динамики взаимоотношений, который был представлен в предыдущем разделе, основывался на традиционном способе подсчета сохранности отданных и полученных выборов от эксперимента к эксперименту. Однако при его использовании мы, улавливая определенные закономерности динамики, не способны проникнуть в некоторые качественные особенности личных взаимоотношений как целостной подсистемы, обладающей определенной внутренней стабильностью. Искомую возможность предоставляет предложенный нами ранее (1963 г.) метод совокупного анализа последовательно проведенных экспериментов. В этом случае результаты каждого эксперимента рассматриваются как показатели определенного состояния целостной системы, что дает возможность уловить и индивидуальное своеобразие динамики, и общегрупповые характеристики. Необходимость использования рассматриваемого подхода связана и с тем, что одни и те же показатели динамики, найденные традиционными методами, могут выражать неравноценные ее состояния.

Пусть, к примеру, в двух группах по результатам подсчета отданных выборов от второго к третьему опыту сохранилось одинаковое число ( $n$ ) выборов, то есть испытуемые в  $n$  случаях в третьем опыте выбрали тех самых сверстников, что и во втором опыте. Но это число и может скрывать качественно различные явления: в него могут входить выборы, которые сохраняются еще от первого опыта, и выборы, сохранившиеся только от второго к третьему опыту. Ясно, что выборы первого рода фактически более устойчивы, чем выборы второго рода, и отражают более устойчивую симпатию сверстника к сверстнику.

Аналогичной является и ситуация с анализом динамики полученных выборов (социометрического статуса). Ясно, что положение, которое испытуемый сохраняет в большом числе экспериментов, должно квалифицироваться как более устойчивое, чем то, которое сохранилось лишь от предыдущего опыта к последующему. Эти качественные различия при традиционном способе подсчета не улавливаются потому, что здесь учитывается лишь парное соотношение результатов предыдущего и последующего опыта, а повторные выборы и аналогичный статус, проявившийся в несмежных опытах, не обнаруживаются.

Совокупный анализ совмещенных данных ряда последовательных во времени экспериментов дает возможность рассмотреть взаимоотношения между сверстниками как вероятностный процесс, в течение которого симпатия к сверстнику не обязательно реализуется в каждом опыте в виде социометрического выбора. Эта реализация вероятностна и связана с целым рядом ситуативных факторов, которые трудно учесть при более или менее массовом обследовании. Общая закономерность заключается в том, что сверстники, симпатизирующие друг другу, выбирают друг друга в большинстве проведенных опытов. Вероятностный характер имеет и «подтверждение» социометрического статуса получением определенного числа выборов: в большинстве опытов индивид получит наиболее вероятное для него количество выборов.

Обнаружение наиболее вероятного для испытуемого отношения и социометрического статуса в группе обеспечивается введением понятий устойчивого (наиболее вероятного) выбора и устойчивого (наиболее вероятного) статуса.

Выбор может считаться устойчивым, если испытуемый выбрал товарища по группе в большинстве проведенных экспериментов. Если, например, проведено пять экспериментов, а испытуемый выбрал кого-то из сверстников в трех, то мы считаем, что состоялось три устойчивых выбора. Отношение количества устойчивых выборов к их общему числу может служить весьма чувствительным коэффициентом устойчивости отношений. Как показали специальные сопоставления, в целом эти коэффициенты совпадают с проведенными нами средними, подсчитанными по традиционной методике. Точно так же обстоит дело и с устойчивостью положения.

Психологический смысл понятия устойчивого выбора заключается в том, что он отражает, диагностирует длительные, характерные для данного индивида устойчивые отношения.

В диссертационном исследовании И. М. Поспехова, проведенном под нашим руководством, устойчивые отношения выделены как особый вид отношений, характеризующийся рядом особенностей по сравнению с ситуативными отношениями (утилитарными и аффективными). Во-первых, «психологическое содержание устойчивого отношения составляют относительно постоянные переживания высшего порядка, чувства, связанные с потребностью в духовном общении со сверстниками»; во-вторых, это отношение «отмечается относительным постоянством, константностью. Раз возникнув между отдельной парой детей даже дошкольного возраста, оно при благоприятных условиях может сохраняться между ними в течение длительного времени (месяцы и даже годы)»; в-третьих, «устойчивое отношение обуславливается социально-личностными типическими свойствами детей, между которыми оно возникает»; наконец, в-четвертых, устойчивые отношения исполняют особую «функцию социальной ориентации среди сверстников» (320, 8–9).

Устойчивые отношения, таким образом, определяются как «специфический вид личных отношений, имеющий в основе относительно постоянные переживания сближения (отчуждения) одного ребенка к другому и выполняющий функцию социальной ориентации в связи с потребностью ребенка в духовном общении со сверстниками (320, 9). В данном исследовании сближения и отчуждения на уровне детского сада и начальной школы устойчивое сближение проявили 66 % испытуемых, отчуждение – 26 %.

Говоря о динамике устойчивого позитивного отношения, следует иметь в виду, что наряду с собственно социально-психологическими закономерностями здесь проявляются и индивидуально-психологические черты. Представляет интерес исследование динамики предпочтений школьников и устойчивости выбора друзей, которое было проведено В. А. Лосенковым и А. В. Мудриком (238; 265, 26) под руководством И. С. Кона, а также работы, в которых динамика общения связывается с личностными характеристиками.

В исследовании А. В. Мудрика, по сути дела, проверялся на изучении советских школьников вывод Мак-Кинни, который состоит в том, что устойчивость выбора друзей – это проявление устойчивости предпочтений как более широкой личностной черты. Была применена аналогичная адаптированная методика Хоррокса и Мак-Кинни: школьникам (в исследовании участвовали ученики 29 классов с I по X) предлагалось в письменной форме назвать три своих любимых цвета, три любимых вида спорта, три сладких блюда, трех животных, три школьных предмета, три любимых занятия в свободное время, три наиболее привлекательные профессии и трех самых близких друзей. Через 90 дней опрос повторялся. Ответы двух серий сравнивались, и высчитывался коэффициент неустойчивости, изменявшийся от 0 до 7. Обнаружилось, что с возрастом у испытуемых обоего пола устойчивость выбора повышается. Вместе с тем эта зависимость не имеет строго линейного характера: наблюдается повышение коэффициента неустойчивости от III к IV классу и снижение его к V. Причем девочки во всех возрастах обнаруживают меньшую неустойчивость предпочтений. Эти общие особенности динамики предпочтений присущи и динамике устойчивости выбора друзей, которая также повышается с возрастом (нелинейная связь с возрастом). Устойчивость в выборе друзей тесно коррелирует с общей устойчивостью у девочек и слабее у мальчиков. Таким образом, данное исследование подтвердило тот факт, что «устойчивость в выборе друзей (индивидуально-избирательных

привязанностей) является отражением и проявлением устойчивости предпочтений более широкого диапазона, то есть является проявлением устойчивости как более общей личностной черты» (266, 186).

О взаимосвязи динамических особенностей взаимоотношений и общения с внутренними психологическими факторами свидетельствуют и другие исследования последних лет. В работе О. И. Перковой и Н. Н. Обозова указывается на «определенные связи между динамикой межличностных отношений и характерологическими особенностями взаимодействующих друг с другом индивидов» (300, 124—125).

В работе И. А. Широковой предпринимается попытка конкретизировать эти общие соображения. Здесь изучалась устойчивость общения 26 студентов в связи с некоторыми индивидуально-личностными особенностями. Несколько неожиданным и противоречащим результатом более широких исследований представляется вывод о том, что «близость по социометрическому статусу и по экстраверсии не оказывает существенного влияния на взаимные выборы между студентами». В то же время «у большинства пар студентов выявлено сходство по эмоциональной экспансивности (61 %) и нейротизму», «контрастные соотношения между членами группы по показателям выраженности закона силы» и взаимная дополняемость по невербальному интеллекту (402, 179).

Результаты приведенных немногочисленных исследований во всяком случае свидетельствуют о том, что при анализе динамики взаимоотношений необходимо учитывать индивидуальные особенности испытуемых по этому параметру.

Содержание взаимосвязи социально-психологических закономерностей динамики взаимоотношений и общения с индивидуально-психологическими характеристиками в данной сфере должно стать предметом специальных исследований.

### **Круги желаемого общения как структурная единица подсистемы личных взаимоотношений**

Понятия устойчивого и неустойчивого выбора, отражающие различную степень эмоционального предпочтения, выявляемого в социометрическом опыте, дают возможность экспериментально установить для каждого испытуемого качественно неравноценные зоны отношения к сверстникам, которые обозначаются нами как «круги желаемого общения» разного порядка.

«Круги желаемого общения» – устанавливаемые для каждого испытуемого качественно неравноценные зоны отношения к сверстникам.

Пусть в группе проведено через определенные временные интервалы какое-то (желательно не менее трех) число социометрических опросов – например, пять. Рассматривая совокупно все выборы, сделанные испытуемым, мы убеждаемся, что они отражают различные по своей устойчивости и взаимности отношения.

Товарищи по группе в зависимости от степени эмоционального предпочтения со стороны испытуемого дифференцируются на следующие категории: сверстники, к которым обнаружена устойчивая симпатия (они выбраны в большинстве проведенных опытов); сверстники, к которым обнаружена неустойчивая симпатия (они выбраны хотя бы один раз); сверстники, симпатия к которым в данных экспериментальных сериях не обнаружена (они не выбраны ни разу). Каждая из обозначенных категорий составляет для испытуемого определенный круг желаемого общения, который ранжирован по уровню эмоциональной значимости, измеряемой ее устойчивостью, и, как это было показано выше, тесно связанной с ней взаимностью.

В первый наиболее значимый для субъекта круг желаемого общения входят сверстники, к которым он испытывает устойчивую симпатию; во второй круг желаемого общения входят все сверстники, к которым субъект испытывает симпатию; в третий круг желаемого общения входят все члены данной

группы.

Разумеется, обозначенные элементы структуры личных взаимоотношений динамичны: сверстники для каждого члена группы могут перемещаться из круга в круг. Кроме того, хорошо известно, что ни желаемое, ни актуальное общение не замыкается рамками какой-то одной, пусть даже основной, группы (школьного класса, студенческой группы, бригады). Тем не менее, на данном временном отрезке круги желаемого общения представляют собой отражение реального состояния личных отношений, предпочтений каждого члена группы.

Пребывание того или иного сверстника в кругу желаемого общения определенного порядка для данного субъекта отражает субъективную неравнозначимость тех, кто входит в разные круги, и субъективную равнозначимость тех, кто составляет круг желаемого общения одного порядка.

Исходя из сформулированной нами совместно с А. Розовым концепции взаимосвязи принципа равнозначимости и вероятностного характера психических явлений, можно усмотреть глубокую связь между степенью предпочтения к сверстнику и вероятностью его выбора. Наиболее вероятен выбор сверстников, которые входят в первый круг желаемого общения. Далее вероятность выбора снижается в связи с изменением порядка круга желаемого общения. При этом выбор сверстников, входящих в круг желаемого общения одного порядка, равновероятен.

Равнозначимость сверстников, входящих в круг общения одного порядка, строго ограничена аспектом анализа. Как мы писали ранее, «равнозначимость в нашем понимании отнюдь не тождественна безразличию в смысле отсутствия для субъекта определенной заинтересованности, избирательной активности. Говоря о равнозначимости, мы имеем в виду то фактическое положение, когда представители целой группы физических объектов, людей, или, наконец, психических данностей (представлений, слов, понятий и т. д.) выступают в той или иной конкретной ситуации (в том или ином жизненном контексте) как равноценные, равноправные. Таким образом, избирательность

субъекта направлена не на один исключительный, ничем и никем не заменимый объект, а на группу равнозначимых для субъекта объектов. Именно в силу этого любой из членов такой группы в равной степени способен удовлетворить потребность, породившую избирательное отношение субъекта к действительности... Тем самым вероятностное понимание психических явлений зиждется на такой реальной психической сущности, как равнозначимость (143, 85).

Конкретизируя данные положения применительно к анализу личных взаимоотношений, следует подчеркнуть, что равнозначимость вовсе не означает одинаковость или неразличимость для субъекта объектов равновероятного выбора. Она означает в данном случае, что для субъекта данные сверстники примерно в равной степени «пригодны», строго говоря, как партнеры для деятельности, обозначенной в критерии выбора, что они примерно одинаково оцениваются как объекты, удовлетворяющие определенный аспект потребности в общении.

Число сверстников, которое может быть объектом выбора в серии последовательных социометрических опытов, задается в континууме, где границами являются, с одной стороны, число разрешенных выборов (при параметрической процедуре), а с другой – количество проведенных опытов, умноженное на это число.

Так, в наших опытах с дошкольными группами было проведено по 6 последовательных социометрических экспериментов, в каждом из которых испытуемый мог выбрать по 3 сверстника. В опытах со школьниками мы проводили в каждом классе по 5 экспериментов с тем же числом разрешенных выборов.

Таким образом, для дошкольников общий лимит равен  $(3 \cdot 6)$  18 выборам, для школьников –  $(3 \cdot 5)$  15 выборам. Применявшаяся нами процедура с фиксированным числом выборов, как было показано, фактически не ограничивает, а стимулирует выбор. Число выборов, сделанных субъектом во всех экспериментах, в зависимости от устойчивости его отношений к сверстникам, может находиться в различных отношениях к количеству выбранных сверстников. При максимально устойчивых отношениях, когда во всех опытах выбираются одни и те же лица, это количество совпадает с числом разрешенных выборов (в нашем случае оно равно 3). При максимально неустойчивых, лишенных реальной избирательности отношениях, когда в каждом новом опыте выбираются другие сверстники, это число совпадает с общим лимитом выборов.

Отметим, что подобные крайние состояния, когда I и II круги желаемого общения совпадают по объему (все выборы, сделанные испытуемыми, устойчивы), либо, когда объем II круга желаемого общения совпадает с общим лимитом выборов и таким образом теряет свою психологическую определенность, почти никогда не встречаются. Приведем усредненные данные об объеме I круга желаемого общения (табл. 13).

Таблица 13. Объем I круга желаемого общения, в %

Количество сверстников	Возрастные группы*			
	дошкольники	младшие школьники	подростки	старшеклассники
0 (I круг желаемого общения отсутствует)	18	7	4	3
1	22	24	17	12
2	30	40	34	45
3	22	28	41	36
4	8	1	4	4

Полученные результаты обнаруживают весьма существенную общую закономерность: объем I круга желаемого общения на изученных возрастных уровнях включает от одного до трех сверстников. Именно таков объем I круга желаемого общения у дошкольников – 72 %, младших школьников – 92 %, у подростков – 88 %, у старшеклассников – 97 %.

В качестве возрастной особенности можно на основе приведенных данных говорить о тенденции к расширению I круга желаемого общения от младших возрастов к старшим. Об этом свидетельствует, во-первых, резкое уменьшение числа испытуемых, у которых нет устойчивых предпочтений (от 18 % у дошкольников до 3 % у старшеклассников); во-вторых, увеличение с возрастом числа испытуемых, в I круг желаемого общения которых входит 2 и более сверстников, соответственно – 60 %, 69 %, 79 %, 85 %. Неожиданно заметный процент дошкольников, в круг общения которых входит 4 сверстника, возможно, связан с тем, что с ними было проведено на одну экспериментальную серию больше, чем со школьниками. Приведем данные об объеме II круга желаемого общения (табл. 14).

Таблица 14. Объем II круга желаемого общения, в %

<i>Количество сверстников</i>	<i>Возрастные группы</i>			
	<i>дошкольники</i>	<i>младшие школьники</i>	<i>подростки</i>	<i>старшеклассники</i>
4	0	7	12	16
5	4	12	24	35
6	8	29	33	26
7	11	26	18	17
8	13	15	10	4
9	14	6	3	2
10	15	5	3	0
11	12	0	0	0
12	10	0	0	0
13	8	0	0	0
14	5	0	0	0
15	0	0	0	0
4–7	23	74	87	94
8–15	77	26	13	6

В связи с тем, что ни в одном случае в опытах с дошкольниками ни у одного испытуемого не был зафиксирован максимальный теоретически возможный объем II круга желаемого общения (18), мы ограничили таблицу максимальным числом для школьников (15), которое, кстати сказать, тоже ни разу не было зафиксировано в опытах.

Приведенные данные показывают прежде всего то, что II круг желаемого общения является существенной мерой «эмоциональной экспансивности» членов группы, которая обратно пропорциональна глубине и устойчивости отношения к сверстнику. На самом деле, если с возрастом число товарищей по группе, к которым субъект испытывает устойчивую симпатию, увеличивается, объем I круга желаемого общения возрастает, то общее число сверстников, которые являются объектами выбора, с возрастом сокращается, II круг желаемого общения суживается.

Если на уровне дошкольного возраста у подавляющего большинства испытуемых он состоит из 8–15 сверстников (77 %), то на школьных уровнях во II круг желаемого общения подавляющего большинства испытуемых входит до 7 сверстников. При этом данная возрастная тенденция проявляется и от младшего школьного возраста к старшему – соответственно 74 %, 87 %, 94 %. Важно отметить, что в большинстве случаев во II круг желаемого общения школьников входит 5–7 сверстников от младшего к старшему школьному возрасту. Такой объем отмечается соответственно у 67 %, 75 %, 78 % испытуемых. Для дошкольников таким модальным интервалом является объем от 7 до 12 сверстников, обнаруженный у 75 % испытуемых.



Отмеченные тенденции подтверждаются большим числом отечественных и зарубежных исследований, в которых так или иначе затрагивается проблема объема взаимоотношений и общения.

При оценке результатов, полученных в этих работах, мы учитывали то обстоятельство, что их авторы использовали другую терминологию для обозначения однопорядковых психологических феноменов. Особенно существенно то, что в большинстве случаев не различаются понятия «взаимоотношения» и «общение». В связи с этим мы интерпретируем результаты, исходя из анализа методов исследования. Так, если в работе использованы опросные методы, ее результаты, исходя из нашей концепции, анализируются как информация об отношениях и взаимоотношениях испытуемых. Данные исследований, построенных на непосредственном наблюдении или естественном эксперименте, рассматриваются как информация об общении.

Прежде всего отметим, что экспериментально найденный объем эмоционального предпочтения совпадает с результатами математического моделирования объема малых групп.

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

В одном из таких исследований, предпринятом С. И. Шапиро с помощью специально разработанного математического аппарата, делается вывод о том, «что в соответствии с построенной моделью наиболее устойчивой является группа из 6–7 человек, что согласуется с известными теоретическими и эмпирическими данными» (395, 48). Здесь же высказываются теоретические соображения о максимальном объеме группы. Отмечается, что «группы с количественным составом менее 20 человек еще могут существовать за счет «внутренних» сил сцепления, хотя их устойчивость минимальна. Группы же большего объема, подверженные безраздельному действию сил разрыва, по-видимому, стихийно не образуются и могут существовать лишь за счет притока “внешнего” сплачивающего воздействия» (395, 49). Для нас чрезвычайно важно выяснение психологической сущности самих «внутренних» сил, анализ которых автором не проводится.

Прежде всего отметим, что почти во всех работах, посвященных группировкам внутри более крупной общности, объем этих подразделений полностью соответствует найденным нами объемам кругов желаемого общения. По данным А. В. Киричука, «преобладающее большинство микроколлективов состоит из 2–5 лиц. В целом с возрастом намечается тенденция к укрупнению микроколлективов... Но начиная с VI класса намечается обратный процесс – уменьшение, хотя объединения детей становятся более стабильными, приобретая определенную специальную направленность» (125, 144). Поскольку круги желаемого общения здесь не дифференцируются, можно предположить, что отмеченная динамика отражает зафиксированную нами обратную пропорциональность устойчивости отношений (I круг желаемого общения) и их широты (II круг желаемого общения).

Эта тенденция отмечается и другими авторами. Так, на основе исследований процесса общения дошкольников Л. В. Артемова приходит к выводу, что длительность общения

отражает состояние отношений между сверстниками. Причем обнаружилась «достаточно закономерная тенденция – большая часть времени, проведенного ребенком в общении, посвящается какой-то небольшой части детей группы. У каждого ребенка лишь небольшая часть детей вызывает наибольшую эмоциональную привязанность, чувство расположения, симпатии, удовольствия, радости» (17, 161).

«Выяснилось, что более 50 % времени дошкольник посвящает какому-то одному из товарищей, от 30 % до 50 % – двум, иногда – трем товарищам. Меньшие отрезки, что составляет 20—30 % времени, большинство из них взаимодействуют с одним-двумя товарищами, и только некоторые тратят это время на связь с пятью-семью; 20 % времени дети отдают свое внимание и привязанности 4–11 ровесникам. И, наконец, незначительное время (меньше 10 %) они взаимодействуют с разными детьми и поэтому успевают пообщаться с большей частью группы» (17, 161). Рассчитанные (исходя из длительности реального общения) I и II круги общения поразительно точно совпадают по объему с найденными нами кругами желаемого общения.

В уже упоминавшемся исследовании И. М. Поспехова, изучавшего устойчивые отношения (иначе говоря I круг желаемого общения) у дошкольников и младших школьников, отмечается, что «с переходом на следующую возрастную ступень «круг общения» ребенка расширяется, что повышает коэффициент его избирательного внимания к сверстникам» (320, 19).

С другой стороны, в исследовании Е. Аллесе, в котором изучалась вся совокупность отношений методами непараметрической социометрии (без ограничения числа выборов), иными словами, II круг желаемого общения, обнаружена «определенная ступенчатость в возрастной последовательности: чем старше класс, тем меньше дается каждому ученику как положительных, так и отрицательных выборов» (17, 25), то есть «эмоциональная экспансивность» уменьшается.

На основе эмпирических исследований в ряде работ делается вывод об оптимальных размерах структурных подразделений внутри более крупных общностей. При этом выдвигаются некоторые предположения о причинах, вызывающих ограничения объема, подмеченного еще А. С. Макаренко. Обсуждая проблему первичного коллектива, он указывал: «Первичный коллектив, то есть коллектив, который уже не должен делиться дальше на более мелкие коллективы, не может быть меньше 7 и больше 15 человек. Я не знаю, почему это так, я этого не учитывал. Я только знаю, что если первичный коллектив меньше 7 человек, он начинает обращаться в дружеский коллектив, в замкнутую группу друзей и приятелей. Первичный коллектив больше 15 человек всегда стремится к разделению на два коллектива, всегда есть линия раздела» (249, 253). И еще: «Величина отряда может колебаться от 7 до 15 человек. Больше 15 человек иметь в одном отряде нельзя» (249, 9).

Ряд современных исследований показывает, что едва ли общность, состоящую из 7–15 человек, реально можно представить себе как далее неделимую. Она может быть неделима в организационном отношении, но психологически она, как свидетельствуют экспериментальные данные, делится на более мелкие элементы. С нашей точки зрения,

заслуживает серьезного внимания и экспериментального изучения гипотеза об информационной основе найденных объемов контактных общностей.

К. К. Платонов для обозначения неделимой общности предлагает понятие «элементарного коллектива» (312, 162), который определяется неформальной (неофициальной) структурой (312, 164—166). Объем этой общности связывается со способностью человека к объективным и достаточно дифференцированным личностным отношениям с определенным числом людей. «Каждый человек в группе, – пишет К. К. Платонов, – может находиться в объективных и достаточно дифференцированных личных отношениях не более чем с 7–12 другими людьми. Отношения, создающиеся в такой группе, и составляют внутреннюю структуру элементарного коллектива» (312, 164).

«Первичный коллектив» – группа из 7–12 человек, находящихся в объективных и достаточно дифференцированных личных отношениях.

Думается, что за структурным подразделением указанного объема есть смысл сохранить идущий от А. С. Макаренко термин «первичный коллектив». Тем более, что внутри такой общности могут существовать действительно элементарные микрогруппы, микроколлективы. Эти термины в настоящее время достаточно широко используются без специального анализа содержания соответствующих понятий. Нередко микроколлективами называют наименьшие неформальные подразделения целого коллектива. «Микроколлективы – это группы взаимодействующих лиц, возникшие на основе взаимности и симпатии», – пишет А. В. Киричук (125, 143). Отметим, что в качестве интегрирующего фактора здесь правильно подчеркивается взаимность симпатий. В то же время, с нашей точки зрения, термин, обозначающий указанную общность, должен быть уточнен.

Соответствующие по объему и характеру объединения правильнее называть микрогруппами. Это имеет принципиальное значение в плане различения понятий «группа» и «коллектив». Разумеется, микрогруппами, с одной стороны, могут быть и микроколлективы; с другой стороны, при соответствующих педагогических условиях микрогруппа может быть переведена на уровень микроколлектива. На такую возможность указывается в ряде педагогических исследований. Так, в работах Н. Ф. Масловой отмечается, что группировки (по ее терминологии, «малая группа») могут при «соответствующем руководстве их деятельностью со стороны воспитателей... стать своего рода центрами для объединения вокруг них других членов коллектива... Сама же группа превращается в микроколлектив (курсив мой. – Я. К.) и может быть использована как фактический актив для организации всего коллектива» (254, 16).

В ряде работ зафиксированы более тесные и малочисленные объединения внутри группировок. «Почти во всех эмоциональных группировках, как показало исследование, – отмечает А. Н. Лугошкин, – есть свои микрогруппировки. В 93,8 % случаев члены групп заявили, что в их дружеских объединениях есть люди, которым они доверяют больше других... Значит, следует учитывать своеобразную миниатюризацию эмоциональных связей в дружеских группировках» (240, 101). Такую «миниатюризацию» отмечает в своем обзоре и П. Ээбик: «Многие авторы указывают на то, что в группе существует

постоянный процесс флюктуации – разложения на подгруппы и объединения. Это наблюдается особенно в неформальных малых группах размерами 5–10 человек. В большинстве случаев возникают подгруппы – диады, то есть состоящие из двух человек» (413, 39).

Эффективный радиус личностного общения – наиболее вероятное количество людей, с которыми статистическая личность находится в общении данного уровня (вида).

Максимально нормированный радиус личностного общения есть величина, определяющая максимальное количество лиц, на которое распространяется данный вид общения.

И. И. Ляхов

Как особые структурные единицы, отличные от малой группы, рассматривает микрогруппы и И. И. Ляхов. При этом важно отметить, что объем группы непосредственно связывается с уровнем личностной значимости отношений. Автор вводит понятие эффективного радиуса личностного общения, который «указывает наиболее вероятное количество людей, с которыми статистическая личность находится в общении данного уровня (вида). Максимально нормированный радиус личностного общения есть величина, определяющая максимальное количество лиц, на которое распространяется данный вид общения» (245, 147—148).

Данное понятие перекликается с нашими «кругами желаемого общения». Однако анализ конкретного содержания исследования существенно ограничивает это сходство.

Прежде всего автор, изучая не процесс общения, а вербально выявляемые анкетным опросом установки, рассматривает взаимоотношения не внутри какой-то очерченной группы, а весь объем осознаваемого взаимодействия респондентов. Это обстоятельство и то, что изучались испытуемые различных возрастов, включая взрослых (дифференциация по возрастам в публикации не приводится), делает особенно интересным сопоставление полученных здесь результатов с нашими данными.

На основе проведенного исследования автор предлагает классификационную схему неформальных групп, построенную по уровням межличностного общения и их радиусам. Выделяются микрогруппы (дружеские союзы), в которых осуществляется интимное общение на основе «задушевных, узколичных отношений, глубокой симпатии, полного взаимопонимания и готовности пойти на личные жертвы и лишения» (245, 146). Численность такой микрогруппы составляет 2 + 3 человека (245, 150). «Малые группы», в которых осуществляются отношения на основе симпатии, общности, широкого круга личностных интересов и взаимопомощи, состоят из 4 + 10 человек (245, 146, 150). В «компаниях», объем которых может достигать до 50 человек, осуществляются отношения эмоционального уровня «на основе симпатии и расположенности к откровенности и участию» (245, 146). Важно отметить, что и в широкой сфере группового и внегруппового общения четко выделяются разные по объему зоны предпочтения, в общем совпадающие по объему с найденными нами «кругами желаемого общения».

В каком соотношении находятся круги желаемого общения как элементы подструктуры взаимоотношений и группировки как подструктуры общения? Наши данные и результаты исследований других авторов дают основание считать, что в случае взаимного совпадения кругов желаемого общения нескольких сверстников взаимная симпатия актуализируется в процессах общения и образуется структурный элемент этой подструктуры – группировка.

Круги желаемого общения разного порядка актуализируются в соответствующих структурных элементах подструктуры общения. При взаимности I круга желаемого общения возникает минимальная «микрогруппа»; взаимность II круга актуализируется в более многочисленной общности, которую мы именуем «группировкой». Наконец, III круг совпадает по объему с классом и представляет собой собственно «малую группу».

При соответствующих условиях элементы подструктуры общения приобретают черты, характерные для подструктуры коллектива. В этом случае «микрогруппа» развивается в «микроколлектив», «группировка» – в «первичный коллектив», «малая группа» – в «классный коллектив». Соотношение описанных структурных элементов представлено в табл. 15.

Таблица 15. Взаимосвязь подструктур взаимоотношений, общения и коллектива

<i>Подсистема и структурные элементы</i>			<i>Объем (число сверстников)</i>
<i>Личные взаимоотношения</i>	<i>Общение</i>	<i>Коллектив</i>	
I круг	микрогруппа	микроколлектив	2–3
II круг	группировка	первичный коллектив	5–7
III круг	малая группа	классный коллектив	все одноклассники

Генетически соотношение указанных структурных элементов может быть различным: с одной стороны, сверстники могут вступить в общение в результате взаимной симпатии, с другой – и это, как показывают специальные исследования, наиболее типичный путь, – сами симпатии и другие межличностные установки возникают и упрочиваются в процессе общения, возникающего в ходе общей коллективной деятельности.

Системно-структурный анализ организованных коллективов неизбежно приводит к проблеме внутренних соотношений выделенных подсистем и подструктур. В психолого-педагогической литературе эта проблема чаще всего обсуждается в плане соответствия и взаимодействия формальной и неформальной, официальной и неофициальной структур в

коллективе. Причем оптимальное сочетание этих структур считается важным показателем уровня его развития. В обобщенном виде указанная точка зрения сформулирована А. Т. Куракиным и Л. И. Новиковой. «Класс, отряд, кружок, звено, – указывают они, – только тогда может считаться истинным коллективом, когда официальная и неофициальная структуры его не противоречат друг другу, когда официальные вожаки коллектива имеют высокий статус в сфере межличностных отношений, когда лидирующие группы являются носителями позитивных ценностей, когда каждый ребенок занимает благоприятное для себя положение в сфере как деловых, так и неофициальных отношений» (219, 126).

Важно отметить, что авторы имеют в виду не совпадение указанных подсистем и подструктур, и не их взаимное поглощение, которое фактически невозможно. Важнейшими показателями зрелости коллектива, эффективности его как инструмента воспитания является «сориентированность (не совпадение, а именно сориентированность) его официальной и неофициальной структур» (219, 126).

Специальное рассмотрение проблем соотношения подсистем и подструктур в коллективе не входит в задачи данной работы. Напомним лишь о том, что в результате изучения взаимодействия, структуры личных взаимоотношений и организационной структуры коллектива мы пришли к близким выводам. Мы отмечали, что в лучше организованных классных коллективах «1) актив занимает центральное положение и в структуре личных взаимоотношений; 2) между детьми-активистами есть взаимные устойчивые связи; 3) дети-активисты являются объектами постоянного выбора для многих одноклассников; 4) между детьми значительно больше постоянных взаимных связей; 5) дети чаще являются друг для друга объектами постоянных выборов» (153, 216). Далее подчеркивалось, что «личные отношения зависят в конечном счете от организации совместной деятельности детей, от уровня организации коллектива. Отсюда следует, что основным путем достижения соответствия между структурой личных взаимоотношений и структурой коллектива является активное формирование личных взаимоотношений на основе совместной деятельности учеников» (153, 223).

### **Вопросы и задания**

1. Как определяет Л. И. Божович понятие «внутренняя позиция личности»?
2. Как измеряется социометрический статус личности в группе?
3. Дайте психологическую характеристику основных категорий социометрического статуса.
4. В чем различие понятий «социометрическая звезда» и «лидер»?
5. Как определить статусную структуру группы?
6. Что измеряет показатель «коэффициент взаимности»? Как его определить?
7. Что характеризует «уровень благополучия взаимоотношений»? Как он определяется?

8. Охарактеризуйте психологический смысл показателя «удовлетворенность во взаимоотношении».

Приглашение к исследованию

9. Проведите в группе социометрическое исследование. Обработайте результаты. Дайте характеристику статусной структуры, взаимности и уровня благополучия взаимоотношений. Какие факторы повлияли на выявленные вами параметры взаимоотношений?

10. Охарактеризуйте основные параметры устойчивости личных взаимоотношений.

11. Каково психологическое содержание понятия «кругов желаемого общения»?

12. Как взаимосвязаны подструктуры взаимоотношений, общения и коллектива?

## **Глава 6**

### **Детерминация статуса личности в группе сверстников**

#### **Проблема факторов социометрического статуса в зарубежных исследованиях**

Социометрический статус является одним из самых существенных параметров положения личности в группе сверстников. Наличие в группе (коллективе) лиц с различным положением неизбежно ставит вопрос о детерминации данных различий, что является важнейшей междисциплинарной проблемой, находящейся на стыке возрастной, социальной и педагогической психологии, психологии личности и педагогики.

В конкретном исследовании перечисленные аспекты выступают в неразрывном единстве и только условно могут анализироваться под углом зрения одного из них. Например, установленная корреляция между сконструированным исследователем набором особенностей поведения и качеств личности испытуемых и социометрическим статусом может рассматриваться как информация о влиянии этих переменных на статус, но может интерпретироваться и как доказательство обратного воздействия статуса на их формирование.

Изучению зависимости социометрического статуса от тех или иных личностных и групповых факторов посвящено большое число исследований в нашей стране и за рубежом. При этом необходимо иметь в виду, что изучение детерминации положения детей в группе сверстников имеет прочные «диссоциометрические» традиции в нашей детской, педагогической и социальной психологии. Так, выводы о качествах, делающих человека вожаком, которые мы находим в работах Е. А. Аркина, П. П. Блонского, А. С. Залужного, в произведениях А. С. Макаренко предвосхитили заключения многих новейших социально-психологических исследований.

В зарубежной социометрии, несмотря на фактическую попытку снятия проблемы, предпринятую Дж. Морено, предложившим мистическое понятие «теле» (поток

симпатических частиц, якобы излучаемых каждым индивидом и определяющих его «социометрическую одаренность»), изучалась зависимость социометрического статуса от множества личностных и социально-демографических особенностей членов группы.

В конкретных исследованиях было обнаружено, что на социометрическое положение влияют прежде всего разнообразные личные факторы: внешний вид (448) людей, более высокие школьные показатели и умственная одаренность (445), более молодой возраст, большая общительность, готовность помочь товарищу (444).

Если попытаться на основе многочисленных и порой разноречивых данных сконструировать некую модель «часто выбираемого индивида», то это будет субъект, имеющий высокую умственную одаренность и высокие школьные показатели успеваемости; он моложе многих других членов группы, имеет приятный внешний вид, занимается спортом, отличается социальными и гетеросексуальными интересами, готов оказать помощь товарищу и т. д.

К этим данным, полученным в «чистой» социометрии, можно в какой-то мере отнести и некоторые результаты изучения лидерства, хотя, как уже указывалось, лидер и наиболее предпочитаемый в эмоциональном плане член группы могут обладать несовпадающими наборами качеств.

В обзоре Р. Манна, в котором обобщаются все работы по лидерству в 1900—1957 гг., была сделана попытка вскрыть личностный характер лидера (454). Обнаружено не очень много совпадающих черт. Выявилась некоторая тенденция лидеров к большой доминантности по сравнению с рядовыми членами группы; они более приспособлены к существующим социальным нормам, более мужественны и т. д. Одна личностная характеристика присутствует по данным почти всех исследований – высокий интеллект. Но даже эта особенность человека «не срабатывает» одинаково надежно в любой группе. Так, в работе Л. Холлингворта показано, что лидер обычно более «интеллигентен», но это превосходство не должно быть слишком большим: разница более 30 баллов коэффициента интеллектуального развития уже снижает вероятность доминирующего положения (447). Это наблюдение согласуется с результатами большого числа работ, в которых отмечается, что слишком значительное отклонение даже позитивных показателей от показателей большинства членов группы в плане любой из личностных характеристик в общем снижает социометрический статус человека.

В зарубежных социометрических исследованиях отмечено также влияние социальных факторов на положение человека в группе уже на школьных возрастных уровнях. Как отмечает Н. Гронланд, социометрические реакции детей в определенной мере ограничиваются и модифицируются социальной структурой того сообщества, в котором они живут (общество, класс), семейным опытом, близостью к тем или иным группам детей, существующими в данном сообществе «социальными трещинами». Экспериментальные данные приводят к красноречивому выводу о том, что социометрические результаты отражают реальные общественные противоречия. «Там, где классовые и социально-экономические линии четко очерчены, – пишет Н. Гронланд, – дети стремятся выбирать себе партнеров из представителей своего класса или из класса



высшего, чем тот, к которому они принадлежат» (444, 222—223). Такими разграничительными линиями, как указывает автор, являются «трещины» (отсутствие выбора) между городскими и сельскими ребятами, расовые и религиозные различия, социально-экономическое положение родителей испытуемых и многие другие признаки, которые объединяются им в одно понятие «социально-этнические факторы».

Следует отметить, что и в чисто экспериментальном плане поиски «общего фактора социальной приемлемости» не привели к ощутимому успеху. Об этом свидетельствуют как противоречия между данными различных исследователей, так и несогласованность фактов в пределах одного и того же исследования, в котором сплошь и рядом обнаруживаются разного рода исключения и отклонения от установленных, казалось бы, закономерностей. Источником указанных трудностей, как отмечается в ряде приведенных работ, является, с одной стороны, сложность и переплетенность взаимодействующих факторов, а с другой – недостаточное совершенство экспериментальных подходов.

Разумеется, можно согласиться и с первым и со вторым, однако главная причина теоретических неудач лежит, как мы думаем, глубже: в недостатках методологии, а не в конкретных методах исследования. Методологическая трудность среднего уровня (и ее в известной мере осознают некоторые исследователи) заключается в отсутствии общей непротиворечивой концепции личности, из которой необходимо исходить при анализе данных конкретного исследования. Измеряя значимость того или иного фактора для определения социометрического статуса индивида, следует, по выражению Н. Гронланда, иметь в виду, что положение человека в социальной структуре зависит от общего рисунка структуры личностных характеристик и тех оценок, которые он получает в качестве члена группы.

Но что означает «общий рисунок структуры личностных характеристик»? С нашей точки зрения, это определенная теоретическая модель личности, которая как раз отсутствует в большинстве социометрических исследований. Следует отметить, что указанный недостаток присущ и многим исследованиям в этой области, которые проведены до настоящего времени и в нашей стране.

### **Экспериментальные подходы к изучению проблемы детерминации социометрического статуса**

Анализ более 150 исследований, посвященных обсуждаемой проблеме, обнаруживает некоторые общие гипотезы и экспериментальные подходы ее разрешения. Наиболее распространенная предпосылка, которая почти никогда не формулируется в явном виде, заключается в том, что социометрический статус принимается в качестве некоей суммы более или менее независимых качеств личности, особенностей поведения, внешности, успехов в тех или иных видах деятельности, социально-демографических характеристик, особенностей высшей нервной деятельности и психодинамических показателей.

Значительно реже характеристики индивида сопоставляются с особенностями группы, относительно которой измеряется статус. И лишь в немногих работах предпринимаются

попытки связать социометрический статус с интегральными характеристиками личности, вытекающими из определенной и четко сформулированной общей концепции.

Указанные теоретические предпосылки определили и выбор конкретных экспериментальных подходов. Как справедливо отмечает Х. Лийметс, «вопрос о факторах статуса решается в большей мере исследованием корреляционных связей между статусом и разными характеристиками личности, имеющей то или другое положение в группе» (232, 197). При этом следует отметить, что в конкретных исследованиях наблюдается общее стремление преодолеть известное противоречие между более или менее точной методикой измерения социометрического статуса, с одной стороны, и с трудом поддающимися формализации способами выявления характеристик личности – с другой. Данная тенденция проявляется в поисках наиболее четких экспериментальных процедур выявления индивидуальных особенностей испытуемых.

В социометрических исследованиях последних лет фактически применяется весь методический арсенал социальной и дифференциальной психологии и соответствующие методы математической обработки. Широко используются специально подготовленные интервью, которые на младших возрастных уровнях имеют вид, как говорит А. Тарасонине, «беседы с детьми в условиях специально организованного общения» (369, 204). Изыскиваются различные способы активизации оценочных суждений детей. В исследовании А. Тарасонине, проведенном с детьми дошкольного возраста, каждому ребенку были предложены фотографии товарищей (в том числе была и фотография его самого). Испытуемый должен был выбрать тех детей, которых он считает «хорошими». О каждом ребенке нужно было сказать, почему он не был отнесен к «хорошим». Как видим, экспериментальная ситуация напоминает упрощенный вариант модификации для дошкольников нашего аутосоциометрического эксперимента.

На старших возрастных уровнях для выявления мотивировок социометрического выбора широко используются различные модификации анкет и опросников. Здесь представляет интерес предложенная В. А. Петровским и А. И. Донцовым методика выявления «мотивационного ядра выбора», под которым понимается «устойчивая система мотивов, образующих психологическую основу индивидуальной предпочтительности, проявляемой школьниками в социометрическом эксперименте» (310, 123). Испытуемые ранжируют заданные ряды качеств по принципу выраженности их у объектов выбора. Оценка соответствующим образом прокоррелированных результатов позволяет выяснить, какие из качеств в наибольшей степени определяют выбор.

Наши модификации данного экспериментального приема будут описаны в связи с изложением экспериментальных данных.

Для установления действительного наличия у членов группы тех или иных признаков используются методы «полярных профилей», «обобщения независимых характеристик», «метод оценивания» (рейтинг) и др. Так, в исследовании А. Б. Широковой для получения достоверной информации о наличии у испытуемых тех или иных качеств личности и особенностей поведения был проведен стандартизированный опрос 10 взрослых и 10

одноклассников. Если большинство опрошенных приписывали испытуемому определенный признак, этот признак считался действительно ему присущим.

Для выявления индивидуально-психологических особенностей используются стандартизированные опросники Г. Айзенка, Р. Кэттелла и Д. Векслера, шкалы ММРІ, а также проективные методики, например ТАТ. Уровень социометрического статуса сопоставляется также с выявленными с помощью электрофизиологических методов психодинамическими особенностями человека.

Мы охарактеризовали здесь лишь основные методические направления в исследовании проблемы. Фактически почти в каждом новом исследовании встречаются новые модификации способов выявления мотивировок выбора и качеств выбираемых, что, кстати сказать, затрудняет сравнение и обобщение полученных результатов.

### **Взаимосвязь статуса с качествами личности и особенностями поведения**

Представляют интерес мотивировки, данные испытуемыми разных возрастов своему выбору. Разумеется, характеристики объектов выбора, полученные таким образом, не могут считаться доказательством действительного наличия у них определенных особенностей. Аргументы, которые испытуемые приводят для обоснования своих предпочтений, не должны рассматриваться в качестве подлинных мотивов выбора. Эти мотивы могут либо не осознаваться в полной мере, либо по разным причинам преднамеренно искажаться.

Материал подобного рода прежде всего представляет интерес с точки зрения анализа эталонного для испытуемых набора известных качеств своих сверстников и осознания мотивов сближения и отчуждения. Они позволяют сконструировать «осознаваемую идеальную модель» предпочтения.

Далее, определяя эвристическую ценность суждений испытуемого, в которых содержится оценка предпочитаемых или отвергаемых сверстников, следует учитывать тот факт, что он выбирает или отвергает товарищей по группе часто не только и не столько за их действительные достоинства или недостатки, сколько руководствуясь своим субъективным представлением об их личности. Таким образом, не исключено, что, будучи, может быть, объективно ошибочными, неточными и недостаточными, именно эти субъективные представления, выраженные в качестве мотивировок, могут реально субъективно детерминировать социометрический выбор, межличностную установку.

Во-вторых, сопоставление осознаваемых мотивировок («осознаваемая идеальная модель») с установленными другими способами действительными качествами объектов выбора («реальная модель») дает возможность выявить соотношение осознаваемых и неосознаваемых компонентов в формировании взаимоотношений, соотношение «осознаваемой» и «реальной» модели.

### **Дошкольные группы**

Особенно четко указанные взаимозависимости прослеживаются в дошкольных группах, изучению которых посвящено значительное число исследований. Именно на дошкольных возрастных уровнях удается проследить процесс трансформации требований, предъявляемых к ребенку извне, в требования, которые он адресует своим сверстникам и самому себе, в эталоны нравственной оценки и самооценки.

В ходе наших исследований взаимоотношений в дошкольных группах мотивировки выбора сопоставлялись с реальным положением ребенка в группе, характеристикой воспитателей, наблюдением за поведением детей и особенностями воспитательной работы в группе.

Мотивировки классифицировались на следующие виды: общая положительная оценка сверстника, указание на совместную деятельность, указание на успехи в деятельности и конкретные качества сверстника, нравственная оценка сверстника, оценка внешности сверстника, указание на отсутствие отрицательных качеств.

Анализ экспериментального материала показывает, что преобладающей мотивировкой на протяжении всего дошкольного возраста является общая эмоционально-положительная оценка сверстника, в основе которой лежит неосознаваемая симпатия («он хороший», «нравится»). Далее идет указание на совместную (чаще всего игровую) деятельность. Весьма распространенным мотивом является и указание на успехи в той или иной деятельности («хорошо танцует», «быстро бегает»), а затем следует указание на отсутствие отрицательных качеств и форм поведения («не дерется») и особенности внешности сверстника. На старших уровнях дошкольного возраста появляются обобщенные нравственные оценки.

Обнаружилась четкая зависимость осознания качеств сверстника и особенностей его поведения от особенностей воспитательной работы в группе. Общая закономерность, которая прослеживается на всех дошкольных и школьных возрастных уровнях, заключается в том, что дети прежде всего осознают те качества и особенности поведения сверстников, которые чаще всего оцениваются окружающими и от которых, следовательно, в большой степени зависит их положение в группе.

Анализируя обоснования своих выборов детьми ряда дошкольных групп, мы обратили внимание на то, что в некоторых случаях одна из самых распространенных мотивировок формулировалась как «хорошо кушает». Специальные наблюдения показали, что в этих группах воспитатели уделяли данному «виду деятельности» очень большое внимание и часто его оценивали. Установив этот факт, мы разработали специальную программу для воспитателей других групп, в которой предусматривалась активизация их оценочных суждений именно во время приема пищи: воспитатели постоянно хвалили тех, кто быстро и аккуратно съедает свою порцию, и порицали нарушавших правила поведения за столом и не съедавших свою порцию.

Через неделю был проведен социометрический опрос по критерию «выбор товарища для совместной игры», в ходе которого у детей спрашивали о причинах выбора. Обнаружилось, что в экспериментальных группах по сравнению с контрольными и ранее

изученными обоснование выбора различными аспектами поведения во время приема пищи увеличилось более чем в три раза. Опрос, проведенный через месяц после снятия оценочного акцентирования, показал, что число соответствующих мотивировок хотя и снизилось, но все же оставалось почти в два раза большим, чем в среднем по изученным группам.

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

Интересные данные о факторах формирования симпатии к сверстнику у дошкольников получены в ряде исследований последних лет. В работе Е. И. Кульчицкой (218) показана в общем та же динамика становления отношения к сверстнику, которая обнаружилась в наших исследованиях: число указаний на конкретный акт поведения по отношению к объекту выбора снижается с 87 % в младшем до 39 % в старшем дошкольном возрасте. Выяснилось также, что с возрастом влияние на возникновение взаимной симпатии такого внешнего фактора, как расположение детей за столиками и в спальне, ослабляется. «В старшем дошкольном возрасте причиной возникновения у ребенка чувства симпатии к сверстнику являются поступки ребенка, характерологические, моральные качества, общий интерес к определенным видам деятельности и играм» (218, 158).

Какие же качества способствуют сближению детей и в конечном счете определяют их положение в группе? Поискам этих факторов в той или иной мере посвящены почти все упомянутые исследования, проведенные в дошкольных группах.

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

По данным Л. В. Артемовой, «популярность или непопулярность каждого ребенка среди сверстников определяется в первую очередь уровнем развития его общительности и навыков коллективного общения, уровнем игровых умений, а также личными качествами, которые способны вызвать симпатию, антипатию или индифферентное отношение других детей» (7, 165). По данным Е. Ф. Рыбалко, которая связывает обоснование детьми своих предпочтений с генетическими ступенями развития коммуникативной потребности, избирательность в общении ребенка со сверстниками зависит от действия положительной тенденции к активному выбору и негативной тенденции, направленной на ограничение процесса общения и выраженной в отрицательных выборах (340).

Как это обнаружилось и в наших исследованиях, у большинства дошкольников 5–7 лет «причиной объединения детей для совместной деятельности служит мотив, который в непосредственно эмоциональной форме отражает наличие потребности в общении» (340, 142). Можно согласиться с общей схемой генетического развития мотивации выбора, предложенной автором: 1) констатирующий выбор без обоснования; 2) эмоциональная мотивация; 3) функциональная мотивация; 4) личностная мотивация (340, 143).

Существенный интерес для анализа социальной приемлемости в дошкольном возрасте представляют исследования, в которых изучались факторы, отрицательно влияющие на положение детей в группе, затрудняющие общение между сверстниками. Необходимо подчеркнуть то обстоятельство, что все проведенные в нашей стране исследования

обнаруживают стойкое преобладание в дошкольных коллективах позитивных, положительно эмоционально окрашенных взаимоотношений. Это противоречит выводам ряда психологов об агрессивности, якобы присущей детям. Для примера упомянем работу английского психолога Д. Мей (455).

Социальное развитие ребенка в группе сверстников рассматривается здесь как процесс «приспособления», в ходе которого изыскиваются способы «самовыражения и самоутверждения». Анализ социальных контактов детей в возрасте 2–4 лет производится в терминах «индивидуальная и групповая враждебность» и «агрессивность и сотрудничество». Специально выделяется класс «агрессивных игр», которые сосуществуют с реальными актами агрессии. В ходе таких игр выделяются группировки на основе «дружеского соревнования». Однако и здесь спланивающим фактором является объединение против «общего врага». Способность ребенка «быть дружески расположенным и действовать сообща с союзником против общего врага» рассматривается как значительный «прогресс в общественных отношениях».

Причинами плохой адаптированности некоторых детей в группе Д. Мей считает «чрезмерный эгоизм, который в пассивной форме выражается в уходе от действительности, “погружении в себя”, своекорыстии и эгоцентризме, а в активной – проявляется опять-таки в чрезмерной враждебности и агрессивности.

Исследования наших педагогов и психологов, начиная с работ А. С. Залужного, экспериментально доказали преобладание положительных форм межличностного общения в детском возрасте. Расстройство во взаимоотношениях, психологическая изоляция и агрессивность рассматриваются как нарушения, которые должны преодолеваются в ходе педагогического управления формированием коллектива.

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

В исследовании А. Тарасонине (369) отрицательные оценки дошкольников, адресованные сверстникам, подразделяются на три основные группы. К первой группе (34 %) отнесены оценки, связанные с нарушением отдельными детьми определенных осознаваемых общественных норм. При этом дети, по выражению автора, ссылались на те моральные и физические свойства товарищей, которые не мешают их общению, но в какой-то мере выражают общественное мнение группы: «не слушает няню», «не слушает воспитателя», «дружит с нехорошими детьми», «бьет детей», «не спит», «медленно кушает». Едва ли к этой категории можно отнести все указанные автором мотивировки. Например, «бьет детей» – качество, явно мешающее общению. Подобного рода оценки следовало бы отнести ко второй группе – оценки, «вытекающие из личного опыта ребенка в общении со сверстниками» (55,5 %). К третьей группе (10,5 %) оценок, которые, по мнению автора, не имели обоснования, отнесены мотивировки типа «не нравится», «не играю», «нехороший», «он же мальчик». В действительности, обоснования здесь имеют место, но они носят общий эмоциональный характер.

Более детализированный анализ трудностей взаимоотношений некоторых дошкольников со сверстниками содержится в исследовании А. А. Рояк (336). Автор исходит из гипотезы,

согласно которой эти трудности наиболее четко проявляются во время коллективных творческих игр. Отсюда все трудности отнесены к двум основным типам: «операциональные», которые возникают у детей в связи с отсутствием достаточной сформированности навыков игрового общения, и трудности, связанные с какими-то изменениями в мотивационной сфере ребенка.

Важно в данном контексте отметить, что низкий уровень «игровых» качеств и связанная с ним низкая оценка ребенка как партнера по игре «переносится» на более широкую сферу отношений к данному ребенку и снижает его положение в группе. Так, в ходе исследования обнаружилось, что «дети с операциональными трудностями имеют низкий социометрический статус и, таким образом, не пользуются симпатиями группы: количество выборов, получаемых ими от сверстников, или очень незначительно, или они полностью отсутствуют. Как правило, отсутствует и взаимность, которая является важной характеристикой полноценного общения» (336, 74).

Специальное изучение показало, что сверстники адекватно (низко) оценивают игровые навыки и умения таких детей. В случаях, когда недостаточная сформированность игровых навыков сочетается у ряда детей с положительными способами общения, которые правильно оцениваются товарищами по группе, их социометрический статус все-таки не повышается. Это свидетельствует об особой значимости данных навыков и умений для формирования положения дошкольника в группе сверстников. Для выяснения детерминации положения ребенка в группе сверстников важно сопоставить «модели» наиболее и наименее предпочитаемых детей, сконструированные по данным высказываний сверстников, так сказать, субъективную, «осознаваемую модель», и объективную, «реальную модель», сконструированные по оценкам извне. (Разумеется, объективность здесь тоже относительная.)

Такая объективная «реальная модель» дошкольников, которые пользуются наибольшим и наименьшим расположением сверстников, была получена следующим путем: по нашей просьбе воспитатели (свыше 100) охарактеризовали по специальной программе наиболее и наименее выбираемых детей своих групп. Характеристики сопоставлялись с мотивировками, данными сверстниками при обосновании выбора или невыбора этих детей, и обобщались по степени значимости качества (она проверялась частотой упоминания и местом, приписанным качеству экспертом-воспитателем).

Наиболее значимыми чертами «звезд» оказались качества, которые обеспечивают роль хорошего партнера по игре: умение организовать игру, сговорчивость при распределении ролей, способность внести в игру что-то новое, обогатить ее сюжет и содержание, хорошее знание игровых традиций и правил и точное следование им. Важно отметить, что в комплекс «игровых» способностей входят: 1) операциональные навыки и умения, о которых шла речь в цитированном исследовании А. Рояк; 2) интеллектуальные качества ребенка, которые проявляются в богатстве фантазии, запасе конкретных знаний, воздейственной речи и изобретательности (информированность и информативность); 3) эмоционально-волевые черты – способность довести игру до конца, доброжелательное внимание к партнерам по игре, уступчивость и т. д.

Далее, в «реальной модели» часто выбираемых дошкольников выделяются такие качества, как аккуратность, опрятность, умение и желание помочь товарищу, общительность, дружелюбие и привлекательная внешность. Высокий удельный вес имеют и такие черты, как хорошее общее развитие и наличие художественных способностей (хорошо рисует, танцует, поет, читает стихи). Обращает на себя внимание то обстоятельство, что уже на уровне дошкольного возраста наиболее предпочитаемые дети имеют и ряд недостатков: заносчивость, властность, «любит командовать», «не всегда послушен». Эти отрицательные черты вошли в «модель», несмотря на некоторую тенденцию экспертов-воспитателей акцентировать положительные черты (влияние ореола).

В «модели» изолированного ребенка наибольший вес получили нравственно-волевые черты и особенности поведения, непосредственно влияющие на общение: грубость, замкнутость, молчаливость, ябедничество, зазнайство, драчливость и т. д. Далее идут качества, которые проявляются в процессе игры: неумение ребенка целенаправленно и спокойно играть, агрессивность в ходе игры («разрушает детские постройки», «отнимает игрушки», «ломает игрушки»). Существенную роль играют и такие черты, как неаккуратность, неопрятность, а также ряд особенностей эмоционально-волевой сферы: упрямство, капризность, общая эффективность. Вместе с тем изолированные дети порой обладают и положительными чертами, которые, однако, не обеспечивают им высокого положения в группе сверстников.

Результаты сравнения мотивировок, выдвинутых детьми для обоснования своего выбора, и качеств, которыми объекты выбора реально обладают, дали основание для следующего вывода: даже в тех случаях, когда дети не осознают основания своих симпатий или антипатий, фактически их положительное (отрицательное) отношение вызывают к себе сверстники, которые реально обладают чертами, положительно или отрицательно их характеризующими.

Следовательно, мы имеем основания полагать, что так называемая безотчетная непосредственная симпатия (или антипатия) объективно детерминирована соответствием (или несоответствием) ее объекта социальному эталону, который формируется в процессе совместной деятельности на основе оценок взрослых и взаимооценок сверстников. Говоря о значении совместной деятельности для формирования нравственных эталонов и стереотипов, которые определяют предпочтения и отвержения в дошкольной группе, следует прежде всего подчеркнуть влияние ролевой игры. Приведенные данные свидетельствуют о том, что особенно четко осознаются именно те качества и особенности поведения ребенка, которые проявляются в ходе игры.

Статус ребенка как участника игры затем «переносится» в другие сферы взаимоотношений. Причем такой «перенос» который обнаружен в исследовании А. Рояк, возможен не только в сторону понижения положения, но и в сторону его оптимизации. Об этом свидетельствует удачный опыт использования игры для улучшения социально-психологической структуры группы, описанный в ряде исследований.



Наши наблюдения, а также данные других авторов свидетельствуют о том, что именно в игре происходит первая в истории малой группы дифференциация взаимоотношений на подсистемы. Возникает подсистема сюжетных взаимоотношений, заданная игровыми правилами, и взаимоотношениями, сформировавшимися в иных сферах деятельности (в том числе, разумеется, и на основе обобщенного опыта игровой деятельности). Важно, что, как показывают специальные исследования (411), в ходе игры детям оказываются доступными и такие сложные виды взаимоотношений, которые отсутствуют в их повседневном жизненном опыте.

На основании сказанного можно предположить, что игра, моделируя социальные отношения взрослых (Д. Б. Эльконин), создает «зону ближайшего развития» (Л. С. Выготский) не только для каждого ребенка в отдельности, но и для становления их взаимоотношений и общения.

Подводя итог нашему анализу детерминации социометрического статуса в дошкольной группе, отметим, что он зависит прежде всего от успешности выполнения ребенком «правилосообразных», оцениваемых взрослыми и сверстниками элементов деятельности и соответствия его индивидуально-психологического облика, сформировавшемуся под воздействием этих оценок и взаимооценок эталону, характерному для данного возраста и группы.

Тенденции детерминации статуса, которые выявлены в исследованиях, проведенных в дошкольных группах, получают дальнейшее развитие на последующих возрастных этапах.

### **Начальные классы**

Уже на самых первых ступенях школьного обучения новая, ведущая деятельность вносит дополнительные черты в оценочные эталоны и стереотипы, детерминирующие положение ребенка в классе. В то же время мотивировки выбора, взаимные оценки и «сосознаваемая модель» в целом у первоклассников имеет еще много общего с моделью, характерной для дошкольников.

Как показало проведенное под нашим руководством исследование Н. А. Березовина, на характер и уровень взаимных оценок и мотивировок в начальных классах существенное влияние оказывает психологическая атмосфера класса, определяемая стилем отношения учителя к детскому коллективу.

Выяснилось, что в первых классах с устойчиво-положительным стилем отношения на первом месте стоят мотивировки, связанные с указанием на дружбу (28 %), привлекательность и общую положительную характеристику сверстника (20 %), совместные игры (12 %). Следующая группа мотивировок носит «деловой» характер: указание на хорошую учебу объекта выбора, стремление получить и оказать помощь, указания на особенности поведения на уроках (40 %). При других стилях отношения учителя к детскому коллективу на первое место выдвигаются мотивировки, связанные с учебой и особенностями поведения на уроке. Характерно, что в классах с активно

отрицательным стилем отношения очень низок удельный вес мотивировок, связанных с дружбой, положительным эмоциональным отношением к товарищу.

Таким образом, на первом этапе обучения и становления классного коллектива получает дальнейшее развитие тенденция, отмеченная уже на дошкольном уровне: зависимость мотивации выборов от особенностей группы, в которой проводится исследование. На более поздних возрастных уровнях эта зависимость становится все более четкой.

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

Как отмечает Н. М. Швалева (лаборатория А. В. Петровского), «в группах различного уровня развития межличностный выбор характеризуется специфическим содержанием». При этом намечается следующая последовательность развития содержания мотивов от стадии формирования коллектива: «начальная стадия характеризуется преимущественно мотивацией, связанной с эмоциональной сферой, внешней привлекательностью, общением; на более высоких уровнях развития коллектива усиливается ориентация на деловые качества, глубину знаний, эрудицию, способность оказать помощь и поддержку, коллективистическую направленность личности, увеличивается удельный вес мотивов, связанных с деятельностью группы, возможностью душевных отношений и способностью к сопереживанию» (396, 172—173). Вместе с тем необходимо учитывать, что отмеченные зависимости всегда своеобразно сочетаются с возрастными особенностями. Таким образом, общий рисунок мотивации зависит от сложного соотношения возрастных и групповых взаимодействий.

Уже у первоклассников зафиксированы обоснования выбора, связанные с указанием на привлекательные нравственно-психологические черты сверстника. Встречаются мотивировки-указания на конкретные умения и навыки (отметим такую довольно распространенную мотивировку как «рассказывает интересно»), а также ссылка на такие внешние признаки, как «живем в одном доме», «моя мама знает ее маму» и т. д.

В качестве причины нежелания выбрать сверстника – для первоклассников по материалам данного исследования наиболее характерны указание на плохую учебу, особенности поведения, прямо проявляющиеся в сфере общения («драчун», «дразнится», «обижает»); указание на плохое поведение на уроках; низкий уровень развития санитарно-гигиенических навыков и особенности внешности. Встречаются и мотивировки морального характера типа «лентяй», «обманщик» и «жадный».

Примерно такое же соотношение мотивировок при выборах в первых классах отмечают и другие авторы. По данным Р. Ф. Савиных, первоклассники выдвигают мотивы, связанные с содержательной стороной общения, общностью интересов и совместным проведением досуга. «Среди качеств личности и особенностей поведения наиболее часто упоминаются черты, связанные с учебой и поведением на уроках; далее идут такие качества, как готовность помочь, дружелюбие, отзывчивость, доброта (курсив мой. – Я. К.), наконец, особенности внешнего вида, аккуратность, опрятность» (341, 20—21).

В связи с приведенными данными обратим внимание на одну особенность мотивации выбора, которая прослеживается на всех возрастных уровнях, включая студентов: выбирая партнера, субъект чаще ожидает от него каких-то позитивных акций, чем сам обнаруживает готовность к аналогичным проявлениям по отношению к объекту выбора. Как показывают некоторые наблюдения, соотношение первых («эгоцентрических») и вторых («альтруистических») мотивировок зависит от уровня развития коллектива и его эмоционально-психологического климата. Данная проблема нуждается в дальнейшем специальном изучении.

Результаты цитированной работы в части мотивация отрицательного выбора также в основном совпадают с нашими: на первом месте – плохая успеваемость и поведение на уроках; далее – нетоварищеское отношение к одноклассникам и аффективное поведение и, наконец, неряшливость.

Изучение детей-первоклассников, которых одноклассники выбирают часто, и тех, кто не пользуется расположением, показало, что в мотивировках довольно точно отразились основные тенденции детерминации статуса на этом возрастном уровне, хотя в содержании «осознаваемой» и «реальной» моделей есть существенные различия.

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

По данным А. Б. Широковой, в первом классе для детей с высоким статусом наиболее значимыми оказались следующие особенности: красивая внешность, принадлежность к классному активу, готовность поделиться своими вещами и сладостями. На втором месте – успехи в учении и отношение к нему, а также качества, характеризующие отношения со сверстниками, и на третьем – для мальчиков – физическая сила.

Для «непринятых» первоклассников наиболее характерными оказались следующие особенности: непричастность к классному активу; неопрятность, плохая учеба и поведение; непостоянство в дружбе, дружба с нарушителями дисциплины, плаксивость (387).

Примерно такие же черты первоклассников с высоким и низким статусом отмечают и другие авторы. В работе Р.Ф. Савиных как общие для наиболее популярных первоклассников указываются такие качества: хорошо учатся, общительны, приветливы, спокойны (341). Интересно отметить, что здесь подчеркивается и большая роль качеств, проявляющихся в совместных играх детей, которые, как отмечает автор, являются главным содержанием совместной деятельности семилеток вне уроков. У непопулярных детей обнаружили такие общие непривлекательные черты, как слабая успеваемость, недисциплинированность, аффективные формы поведения и неаккуратность.

Некоторые расхождения в номенклатуре качеств и их ранжировании в различных исследованиях, по-видимому, объясняются различиями в методических приемах выявления и разницей в степени их детализации.

На последующих этапах обучения в мотивировках выбора происходят изменения, связанные с накоплением школьниками нравственного опыта и общими изменениями в их деятельности. Особенно существенные изменения происходят на уровне III класса. По мнению А. В. Киричука, различия в детерминации статуса в I—II классах и III классах заключаются преимущественно в изменении соотношения связей между «официальной и неофициальной подсистемами» общения. «Так, – пишет исследователь, – если отношение учащихся I—II классов к официальным целям и задачам коллектива является определяющим фактором положения ребенка в подсистеме других отношений, то, начиная с третьего класса (а в отдельных ученических коллективах и раньше), неофициальный статус ученика становится той конкретной социальной ситуацией, которая в числе других обуславливает мотивы учебной и общественной деятельности школьника» (129, 25).

Нас в данном контексте интересует детерминация самого этого неофициального статуса. Как показывает анализ полученных нами мотивировок выбора, свыше 50 % их составляют указания на дружбу, совместную игру, внешнюю привлекательность. Около 30 % мотивировок носит деловой характер: отмечается хорошая учеба сверстника, ожидание помощи и стремление ее оказать. Остальные мотивировки касаются качеств личности выбираемого, наличия у него конкретных навыков и умений, соседство, знакомство родителей и т. д.

Наиболее значимые мотивировки отказа от выбора: драчливость, плохое поведение на уроках, «дразнится», «обижает слабых», неприятные привычки и неопрятность.

Таким образом, мотивировки, то есть осознаваемые школьниками качества сверстника, привлекаемые ими для обоснования выбора, не отражают в достаточной мере тех изменений, которые фактически происходят в детерминации статуса. Эти изменения выявляются другими методами.

По данным А. Б. Широковой, наиболее ярко в III классе проявляется значение показателей, характеризующих общественную активность школьника, его организаторские способности и отношение к делу. Влияние на выбор оказывает не просто формальная принадлежность к классному активу, а реальные организаторские способности и действительная общественная активность. Для непопулярных учащихся этого возраста на первом месте по значимости находится общественная пассивность и плохое поведение на уроках, на втором – «уваливает от работы» и «берет без спроса чужие вещи».

### **Подростковый возраст**

В подростковом возрасте, как показывают полученные нами данные, структура мотивировок меняется. Значительно большую роль начинают играть указания на нравственно-психологические черты личности товарища – волевой, честный, смелый, скромный, простой, трудолюбивый, веселый. Важно отметить, что мотивировок, основанных на оценке личности одноклассника, значительно больше в классах, характеризующихся более высоким уровнем развития коллектива. В этих же классах

значительно чаще встречаются «альтруистические» мотивировки (стремление оказать помощь).

В качестве мотива выбора у шестиклассников уже появляются высказывания, свидетельствующие об осознании потребности внутреннего общения, сопереживания («вместе мечтать», «вместе строить разные планы в жизни»), что более характерно для старшеклассников и студентов.

Мотивировки морального характера привлекаются подростками и для обоснования своего нежелания выбрать того или иного одноклассника: лень, уклонение от труда, лживость, нечестность, завистливость.

Обнаружились значительные различия в мотивировках выбора и мотивировках, по которым ребенка отвергают. Если отношение школьника к учению и то, что он хороший ученик, часто служат основанием выбора, то этот мотив – качество учебы – почти никогда не является основанием для отвержения. Таким осознаваемым основанием являются определенные отрицательные личностные черты.

Различия в наборах качеств, повышающих и понижающих положение, заключаются еще в одной важной особенности. Как отмечает А. Б. Широкова, для того чтобы завоевать благоприятное положение среди сверстников, ребенку необходимо обладать многими положительными чертами. Для того же, чтобы попасть в число непопулярных и даже изолированных детей, зачастую достаточно одной-двух резко отрицательных черт (387, 173). В младших классах это такие черты, как неопрятность, нечистоплотность (внешние) и эффе́ктивность, напряженность (внутренние). В старших классах такого рода черты, как правило, связаны с нравственным обликом личности.

Можно вполне согласиться с общим выводом, который заключается в том, что «отсутствие одного, двух или даже нескольких показателей не мешает ребенку занять благоприятное или неблагоприятное положение в классе, так как имеет значение не столько число показателей, сколько значимость и соотношение (курсив мой. – Я. К.), создающие определенный облик ребенка» (387,173). На то, что «негативная психическая реакция имеет в своей основе несколько иные (по сравнению с позитивной. – Я. К.) особенности», указывает и А. Н. Лутошкин (240, 103).

В работах, посвященных взаимоотношениям и общению в группах и коллективах, называется уже почти необозримое число самых различных конкретных качеств. Приведем данные исследований, в которых в наибольшей мере отражаются ведущие тенденции.

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

В работе Е. Аллесе в качестве наиболее существенных мотивировок, значимость которых прослеживается от V до X классов, выделены следующие: 1) «учится хорошо, умный»; 2) «не мешает мне на уроке»; 3) «дружелюбный и общительный»; 4) «учится плохо»; 5) «плохо ведет себя»; 6) «просто не нравится мне». На основе графиков,

приведенных автором (7, 19—22), можно говорить о некоторых тенденциях, связанных с возрастом учащихся и частично с типом школы.

Выясняется, что осознание значимости факторов, связанных с учебой, от V к X классу снижается во много раз. В частности относительно уменьшается значимость в глазах детей фактора «плохо ведет себя». Примерно на одном уровне остаются факторы «дружелюбный и общительный» и «просто не нравится мне».

В исследовании Ю. Орна испытуемые ученики IV—VIII классов ранжировали восемь полярных оснований для положительных и отрицательных выборов, предложенных экспериментаторами. Выяснилось, что возраст накладывает существенный отпечаток на значимость осознаваемого мотива. Для учеников IV классов в ведущую группу вошли (в порядке убывания значимости) следующие: «он ко мне хорошо относится», «его внешность мне нравится», «хорошо учится», «хорошо ведет себя»; VI класс: «мы с ним всегда что-нибудь обсуждаем», «он хорошо ко мне относится», «хорошо ведет себя», «аккуратен»; VIII: «мы с ним всегда что-нибудь обсуждаем», «у нас общие интересы», «он ко мне хорошо относится», «с хорошим характером». На последнем возрастном уровне такие черты, как «хорошо ведет себя», «аккуратен», «его внешность мне нравится», вообще не упоминаются.

Следует обратить внимание на взаимосвязанные факторы: «мы с ним всегда что-нибудь обсуждаем» и «у нас общие интересы». У шестиклассников и восьмиклассников первый из них на первом месте, второй у шестиклассников – на шестом, а у восьмиклассников на втором месте. Такое расхождение рангов, по-видимому, можно объяснить недостаточным пониманием шестиклассниками содержания фактора «общие интересы». Для нас важно подчеркнуть роль словесного общения, взаимного обмена информацией в мотивации выборов, в «осознаваемой модели» предпочтений.

Обобщенные результаты выглядят следующим образом: на первом месте «он ко мне хорошо относится», на втором – «мы с ним всегда что-нибудь обсуждаем», на третьем – «с хорошим характером», на четвертом – «хорошо ведет себя». Обобщенные результаты обоснования отрицательного выбора: на первом месте – «с плохим характером», на втором – «нам нечего обсуждать», на третьем – «плохо учится», на четвертом – «плохо ко мне относится» (288, 53).

По данным В. Г. Хроменка, среди черт личности подростка, выступающего как объект симпатии, выделяются в первую очередь (63 %) эмоциональные качества (чуткость, отзывчивость, скромность и простота, готовность оказать помощь и т. д.); во вторую очередь выделяются волевые качества личности (23 %), в третью (14 %) – интеллектуальные. Здесь также подчеркиваются различия в мотивации, связанные не только с возрастом, но и с характером воспитательной работы. При этом, поскольку в экспериментальном классе велась целенаправленная работа «по расширению круга «понятий и представлений о волевых качествах личности» и преднамеренно создавались «ситуации, требующие определенных волевых усилий», здесь «наибольшее количество учащихся указывает на волевые качества как основу положительного отношения к тому или иному товарищу» (386, 43).

В связи с данной работой упомянем ряд других исследований, также проведенных под руководством В. И. Селиванова, в которых детально рассматриваются проблемы формирования воли и значение волевых процессов для различных сторон жизни школьников, в том числе для детерминации их положения в коллективе. В работах А. И. Высоцкого (65), С. М. Бирюкова (35), В. П. Чибалина (393), Ю. Л. Еремкина (91) показано, что на всех возрастных этапах, от младших школьников до студентов и курсантов военных училищ, волевые черты оказывают «значительное влияние на социометрический статус индивида». По данным В. П. Чибалина, обнаружилась высокая корреляция между степенью развития волевых качеств и популярностью в коллективе: высокое развитие волевых черт связано с высоким статусом; низкое, а также отрицательные черты воли – с низким статусом. Такие же результаты получены и другими авторами.

Мы считаем, что упомянутые исследования вносят существенный вклад в решение проблемы детерминации. В то же время здесь важно подчеркнуть особенность, характерную для большого числа исследований, посвященных анализируемой проблеме: возможное влияние самого экспериментатора на результаты опросов. Фактически в этих исследованиях мы имеем дело с хорошо известным в теории массовых коммуникаций «эффектом бумеранга»: коммуникатор получает в виде реакций респондентов ту информацию, которую сам «внес». В данном случае либо «вносятся» определенные оценочные суждения, этические понятия, либо искусственно «высвечивается» определенная сфера личности, на которую вследствие этого и направляется внимание испытуемых. В известной степени исследователь получает то, что сам же «выдал» испытуемым.

Сказанное вовсе не ставит под сомнение правомерность такого рода исследований. Они, во-первых, дают возможность изучить сам факт зависимости оценочных суждений от педагогических воздействий и, во-вторых, позволяют обнаружить различное отношение к заданным качествам и суждениям. В качестве контрольного в такого рода исследованиях, по-видимому, необходимо проводить повторные опросы через достаточно продолжительный промежуток времени.

Известные преимущества по сравнению с опросами, где качества, подлежащие оценке или ранжированию, задаются исследователем, имеют опросы, в ходе которых испытуемые спонтанно высказываются о тех или иных качествах, сами называют их. Но здесь, как показывает опыт, мы сталкиваемся с другой трудностью, связанной с ограниченностью этико-психологического «тезауруса» испытуемых: они называют слишком мало качеств. Даже десятиклассники, как отмечает Б. Н. Волков, «могут назвать лишь около десяти особенностей личности» (61). В некоторых работах указанные трудности преодолеваются путем сочетания открытого опроса, в ходе которого выявляется значимая группа качеств, и закрытого анкетирования на основе ряда, полученного на первом этапе.

Наряду с описанными исследованиями, в которых статус подростка связывался с набором отдельных качеств личности и особенностей поведения, предпринимаются попытки установить его зависимость от более общих проявлений личности. В исследовании А. В. Захаровой рассматривается взаимосвязь некоторых общих черт личности подростков, объединенных понятием «морально-этическая зрелость», с их

статусом в коллективе. Анализ поведения испытуемых, занимающих полярные положения в коллективе, обнаружил, что оно во многом противоположно.

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

«Популярные» подростки (изучались ученики V классов), как отмечает автор, характеризуются высокой степенью социальности, под которой понимается соответствие поступков основным моральным ценностям коллектива. Поведение «непопулярных» подростков, напротив, характеризуется ярко выраженной асоциальностью: они не умеют ответить требованиям коллектива, руководствоваться этими требованиями в своем поведении. Общий вывод заключается в том, что в становлении морально этической взрослости «популярные» подростки делают более продуктивные шаги по сравнению с «непопулярными» (106, 93).

Однако на основании приведенного материала невозможно с уверенностью установить характер отмеченной зависимости: что чем детерминируется – статус морально-этической взрослостью или морально-этическая взрослость обеспечивает высокий статус. Отмеченная трудность интерпретации присуща фактически всем работам, где делается попытка выяснить взаимовлияние статуса и различных сторон личности испытуемых.

Важно отметить, что подростки, занимающие крайние положения в системе внутриколлективных отношений, характеризуются повышенной чувствительностью к отношениям. Для нас установление этого факта весьма ценно в связи с проблемами социально-психологической рефлексии и перцепции. Чувствительность вместе с тем по-разному детерминирует поведение подростков с высоким и низким статусом. Если первые, чутко устанавливая изменения во взаимоотношениях, стремятся адекватно изменить свое поведение, то вторые проявляют неадекватные аффективно-защитные реакции или уходят из ситуации общения. Различия обнаруживаются и в том, что популярные подростки «проявляют интерес не только к характеру отношений со сверстниками, но и к содержанию совместной деятельности, к ее процессу и результату. «Непопулярные» преимущественно акцентированы на отношениях. Если отношения их не удовлетворяют, деятельность теряет для них смысл и интерес, и они прекращают ее» (106, 93).

Если выразить вышеприведенные положения в терминах направленности личности, то допустимо предположить, что здесь установлен тот факт, что подростки с высоким статусом проявляют, «деловую» направленность, а «непопулярные» – личную.

Приходится, к сожалению, отметить, что специальных исследований зависимости положения подростков от их направленности не проводилось. Некоторые данные на этот счет содержатся в работах сотрудников лаборатории Л.И. Божович о подростках с разной направленностью личности.

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ



Анализ приведенного экспериментального материала (274) обнаруживает некоторые красноречивые тенденции: из восьми подростков с личной направленностью у пяти был отмечен низкий социометрический статус, у трех – средний. Из семи подростков с преобладанием коллективистической направленности высокий и средним статусом обладали шесть человек, низким – один. Из шести подростков с деловой направленностью низкий статус был зарегистрирован у одного. У трех подростков, направленность которых не обнаружена, был низкий статус. У всех подростков, обнаруживших все три мотива (деловой, коллективистический и личный), кроме одного, был высокий статус. Некоторые выводы о сочетании коллективистической направленности с высоким статусом можно сделать из исследования В. А. Сеницкой, проведенного под руководством Т. Е. Конниковой (349).

На основе изложенного материала можно сделать общий вывод о том, что подростки с личной направленностью чаще оказываются в неудовлетворительном положении в группе (коллективе), чем подростки с другими видами направленности. В какой-то степени это подтверждается и в ряде других исследований, проведенных другими методами и, по-видимому, несколько иначе трактующих направленность.

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

Так, в работе Т. А. Строковой и Ю. П. Строкова (366) прослеживалось соотношение социометрического статуса и нравственных отношений студентов. Преобладающий характер отношений – преимущественно коллективистические, неустойчиво коллективистические, преимущественно эгоистические – устанавливался в результате обобщения анкет, которые заполнялись всеми членами пяти изученных групп. Выяснилось, что к числу лидеров («звезд». – Я.К.) и предпочитаемых относится 63,8 % студентов с преимущественно коллективистическими, 50,5 % с неустойчиво коллективистическими и всего лишь один человек – с преимущественно эгоистическими отношениями. С другой стороны, среди «пренебрегаемых» и «изолированных» – 46,2 % студентов с преимущественно коллективистическими и 49,5 % с неустойчиво коллективистическими отношениями. По мнению авторов, это свидетельствует о недостаточно сформированной коллективистической направленности самих групп (366, 131).

В дальнейшем установление связи статуса и направленности должно стать предметом специального изучения.

## Старшеклассники и студенты

### ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

По данным Б. Н. Волкова, более всего ученики-десятиклассники ценят те качества личности, которые проявляются в общении, во взаимодействии с товарищами: честность; готовность помочь товарищу в учебе, в трудные минуты жизни. На втором месте – волевые качества личности, а на третьем – интеллектуальные особенности (61).

В исследовании А. Н. Лутошкина получены несколько иные данные об осознаваемых привлекательных качествах юношей, испытывающих друг к другу взаимные симпатии (в последовательности предпочтения): 1) интеллектуальные качества личности; 2) отношение к людям (доброта, отзывчивость и др.); 3) моральные качества; 4) волевые качества; 5) деловые качества; 6) внешние данные (внешняя привлекательность, умение следить за собой и т. д.). В качестве мотивов антипатии выделены следующие черты: высокомерие, нечестность, двуличие, неискренность, самовлюбленность, завистливость, лицемерие, зазнайство, изворотливость, грубость (240, 102—103).

В ряде исследований, проведенных со старшеклассниками, предпринята попытка связать детерминацию статуса с особенностями школы и другими факторами. В работе Т. Н. Мальковской сравниваются мотивировки, которые давали своим предпочтениям старшеклассники в 1966 и 1971 гг. Судя по приведенным данным (251, 97), вес ряда качеств изменился. К сожалению, автор никак не комментирует это явление.

Сравнение данных, полученных в разных школах, также обнаруживает значительные различия. Особенно резко отличаются результаты по фактору «кто хорошо учится и много знает». Значимость его по пяти школам колеблется следующим образом: А – 40 %; Б – 17 %, В – 6 %, Г – 68 %; Д – 4 %. Значительно варьирует и фактор «кто обладает независимостью суждений и самостоятельностью поведения»: А – 28 %; Б – 31 %; В – 11 %; Г – 52 %; Д – 8 %. Вывод автора о том, что в «десятых классах школ, условно обозначенных “А” и “Г”, старшеклассники ценят у своих товарищей отношение к деятельности – учению и общественной работе – в совокупности с личностными достоинствами, в школах “В” и “Д” более всего ценят у своих одноклассников чуткость, доброту, отзывчивость и общительность, не связывая проявления этих качеств с каким-то определенным видом деятельности» (251, 98), основанный на анализе всей совокупности данных, никак не затрагивает отмеченных выше особенностей. Выявленные варианты мотивировок внутри одного возраста нуждаются в дальнейшем изучении.

Интересные выводы о связи социометрического статуса с личностными качествами человека и ценностными ориентациями группы получены в исследовании Е. С. Махлах и ее соавторов. Выяснилось, что «школьники, получившие» в группе наибольшее число выборов (высокий социометрический статус), обладают теми качествами, которые более всего ценятся всей группой... популярность в группе зависит от того, насколько тот или иной участник группы соответствует ценностным ориентациям» (25, 183).

Оригинально ставится вопрос о связи популярности студента в группе со временем, которое он тратит на различные виды деятельности. Обнаружилось, что студенты, «популярные» в своей группе, «отдают тем видам деятельности, которые в группе ценятся более других, больше времени» (255, 183).

Е. С. Махлах и др. (255, 187) приходят к выводу, что высокий социометрический статус обеспечивается сочетанием трех факторов: 1) фактическое развитие положительных качеств личности, ценимых классом; 2) совпадение ценностей учащегося с ценностями класса; 3) заниженная самооценка по особенно ценимым качествам личности.

Особенно интересно наличие фактора заниженной самооценки, поскольку он хорошо согласуется с обнаруженным нами «парадоксом осознания» человеком своего социометрического статуса.

В нашем исследовании в студенческих группах после социометрического опроса по критерию «С кем бы ты охотнее всего поехал продолжать образование за границей?» испытуемые должны были дать обоснование своему ответу. Как и в цитированном исследовании Б. Н. Волкова, на первом месте по числу упоминаний оказались качества, которые непосредственно проявляются в общении, и общая положительная оценка сверстника как товарища и друга (40 % названных качеств). На втором месте – оценка интеллектуальных черт товарища (30 %), на третьем – эмоционально-волевые черты (21 %). Упоминаются также хорошие манеры, успехи в спорте, внешность и др.

Важно сопоставить мотивировки выбора и качества, названные испытуемыми старших возрастов, как наиболее и наименее привлекательные, с результатами изучения самих испытуемых. Здесь, как и в исследованиях с дошкольниками, младшими школьниками и подростками, обнаруживаются значительные расхождения между осознаваемыми и реальными факторами детерминации статуса, «осознаваемой» и «реальной» моделью.

Если сравнить, к примеру, модель старшеклассника (IX класс) с высоким статусом, которая получена в исследовании А. Б. Широковой («реальная модель»), с моделью, сконструированной по данным других исследователей, изучавших мотивацию («осознаваемая модель»), то они совместятся далеко не полностью. В «реальной модели» на первом месте – показатели, характеризующие учение и взаимоотношения с товарищами. Если вторые («взаимоотношения с товарищами») всегда значимо присутствуют и в «осознаваемой модели», то первый («качество учебы») почти никогда в ней не фигурирует. При совпадении значимости ряда нравственно-волевых качеств в «осознаваемой модели» весьма редко фигурируют значимые для «реальной модели» признаки внешности, «нарядности», физической силы, общественной активности. Особо подчеркнем совпадение значимости фактора «интеллектуальные особенности».

Примерно так же по степени совпадения выглядит и картина сопоставления отрицательных моделей. На первом месте в «реальной модели» девятиклассника с низким статусом стоят показатели, характеризующие недобросовестное отношение к учению и к любому делу вообще. В «осознаваемой модели» они почти отсутствуют. Далее идет совпадающий фактор, касающийся качеств, характеризующих отношения к товарищам, и почти не представленный в «осознаваемой модели» фактор «общественная пассивность», «неизбираемость» в актив.

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

Принципиально такие же выводы следуют из сравнения «осознаваемой модели» с моделью, полученной в исследовании В. И. Зацепина, в котором устанавливался коэффициент корреляции рангов (по Спирмену) между местом учащегося по количеству выборов и его местом по степени развития того или иного качества. На первом месте – привлекательная внешность; на втором – качества, которые автор не совсем точно, с

нашей точки зрения, называет «ученическими, деловыми качествами» – интеллектуальные особенности: ум, сообразительность, способности и глубина знаний; сюда же отнесена и успеваемость. На третьем месте – товарищеские, коллективистические качества, а далее – эмоционально-волевые черты (111).

В исследовании, проведенном нами совместно с Л. И. Шумской в пяти группах ГПТУ, была поставлена задача выяснить, как учитывают испытуемые при выборах сверстников по разным критериям соответствие их реальных качеств требованиям той деятельности, для которой выбирается партнер. На первом этапе испытуемые (146 человек) взаимно оценивали друг друга по 20 качеств, которые затем были сведены в четыре группы: «учебные», «трудовые», «волевые» и «нравственные». (Оценка производилась на специальных опросных листах по пятибалльной системе.)

На втором этапе в этих группах проводился социометрический опрос по таким критериям как выбор для совместного труда, выбор для совместной учебы и эксперимент «Выбор в действии». Далее вычислялся коэффициент корреляции между средней оценкой испытуемого по каждой группе качеств и количеством выборов, полученных им по каждому из трех критериев. Объективность результатов в данном исследовании, с нашей точки зрения, повышалась тем, что первый (взаимное оценивание) и второй (выбор партнера) его этапы выступали для испытуемых как два самостоятельных и не связанных между собой опыта. Полученные данные представлены в табл. 16.

Рассмотрим прежде всего средние результаты. Они указывают на четкую связь социометрического статуса с представлением испытуемых о тех реальных качествах сверстников, которые в наибольшей степени соответствуют требованиям деятельности, обозначенной критерием выбора. Так, оценка по трудовым качествам наиболее тесно коррелирует со статусом по критерию «труд» (0,596), оценка по «учебным» качествам – со статусом по критерию «учеба» (0,591).

Таблица 16. Коэффициенты корреляции оценки качеств испытуемых с их социометрическим статусом

<i>Группы качеств</i>	<i>Индекс группы</i>	<i>Выбор в действии</i>	<i>Труд</i>	<i>Учеба</i>
Учебные	1-т	0,273	0,296	0,541
	2-т	0,293	0,415	0,574
	13-т	0,487	0,707	0,723
	14-т	0,263	0,676	0,750
	15-ф	0,276	0,533	0,368
Трудовые	1-т	0,393	0,542	0,643
	2-т	0,332	0,425	0,439
	13-т	0,359	0,684	0,511
	14-т	0,290	0,685	0,594
	15-ф	0,194	0,645	0,318
Волевые	1-т	0,275	0,438	0,538
	2-т	0,424	0,523	0,595
	13-т	0,443	0,610	0,440
	14-т	0,396	0,65	0,578
	15-ф	0,158	0,556	0,446
Нравственные	1-т	0,523	0,478	0,563
	2-т	0,458	0,510	0,457
	13-т	0,521	0,645	0,436
	14-т	0,473	0,559	0,564
	15-ф	0,298	0,508	0,472
Средние по всем группам				
Учебные		0,318	0,525	0,591
Трудовые		0,313	0,596	0,501
Волевые		0,339	0,576	0,519
Нравственные		0,454	0,540	0,498

Со статусом по критерию «выбор в действии», который в наибольшей степени измеряет эмоциональную привлекательность членов группы, теснее всего коррелирует оценка нравственных качеств сверстников. Волевые качества теснее всего коррелируют со статусом по критерию «труд» (0,576) и статусом по критерию «учеба» (0,519).

Нравственные качества также более тесно коррелируют с «трудовым» статусом (0,540), чем с «учебным» (0,498). Следует отметить, что вообще коэффициенты корреляции всех качеств со статусом по критерию «труд» выше, чем с остальными вариантами статуса. По-видимому, в условиях ГПТУ изучавшаяся группа качеств наиболее четко проявляется в трудовой деятельности и наименее четко – в сфере эмоционального общения. Таким

образом, приведенные результаты показывают, что выбор по разным критериям осуществляется с учетом реальных качеств сверстника, проявляющихся в заданной совместной деятельности. Следовательно, говоря о «реальной модели» выбора, следует учитывать специфику критерия.

Результаты данного исследования с этой точки зрения важны и в чисто методическом отношении: примененные методические приемы впервые позволили «развести» картины выбора по разным критериям. В дальнейшем необходимо уточнить, почему это «разведение» оказалось возможным – связано ли оно с удачно выбранной процедурой, или причина заключается в том, что в изучавшихся группах сами отношения в известном смысле дезинтегрированы? Анализ коэффициентов корреляции по группам обнаруживает интересную связь между их уровнем и общими характеристиками групп (по результатам наблюдений и отзывам педагогов и мастеров).

Выяснилось, что группы 13-т и 14-т, в которых, по нашим данным, обнаружилось наиболее высокие коэффициенты корреляции по всем параметрам, характеризуются как наиболее сплоченные, хорошо успевающие и дисциплинированные. В этих же группах отмечается высокая активность и коллективистическая направленность лидеров. Группа 15-ф, в которой обнаружены самые низкие коэффициенты корреляции почти по всем параметрам, характеризуется частыми нарушениями дисциплины, пропусками занятий и низкой успеваемостью. Лидеры группы пассивны и сами нередко нарушают дисциплину. Приведенные сопоставления свидетельствуют о том, что адекватность и объективность взаимооценок, а также соответствие социометрического статуса реальным качествам личности зависит от уровня развития коллектива и его общественно деловой направленности.

### **О мотивационной последовательности в ситуации выбора**

Таким образом, на основе данных ряда исследований можно сделать вывод о том, что «осознаваемая модель» выбора и его реальная модель совпадают лишь частично. Ряд качеств сверстника, которые детерминируют статус, не осознаются субъектом выбора, хотя реально учитываются в процессе актуализации предпочтений. Это свидетельствует о том, что «осознаваемая модель» лишь частично детерминирует социометрический выбор. Выбирая партнера по общению, субъект не в состоянии полностью осознать мотивы выбора.

Тот факт, что даже тогда, когда испытуемые не в состоянии обосновать свой выбор и переживают его как проявление безотчетной симпатии, чаще всего все-таки выбирают члены группы, обладающие социально одобряемыми качествами личности и особенностями поведения, свидетельствует о том, что субъективно переживаемая как непосредственная симпатия к сверстнику объективно опосредована опытом общения, взаимными оценками, складывающимися в процессе совместной деятельности по мере познания членами группы друг друга. Мы полагаем, что поведение человека в ситуации выбора партнера регулируется некоей «идеальной моделью», содержанием которой являются социально-психологические эталоны, стандарты и стереотипы. По-видимому,

эта «идеальная модель» как-то осознается испытуемыми и проявляется, с одной стороны, в «осознаваемой модели» выбора, а с другой – в его «реальной модели».

Возникает вопрос о том, в какой мере осознаваемые компоненты «идеальной модели» – в дальнейшем мы будем их именовать термином «идеальная модель» – реализуются при обосновании субъектом своего выбора, в какой степени субъект следует своей «идеальной модели», выбирая конкретного сверстника? Для ответа на этот вопрос мы (совместно с Н. А. Березовиным) провели специальное исследование. В качестве испытуемых выступали учащиеся школы-интерната (284 человека) с V по X класс (по два класса каждой параллели).

В исследовании наряду с задачей получения дополнительной информации о сравнительной значимости для испытуемых качеств разной модальности были поставлены следующие вопросы: 1) как «идеальная модель» воздействует на оценку реальных объектов выбора?; 2) как уровень социометрического статуса испытуемых детерминирован «идеальной моделью»? В других терминах задачу исследования можно определить как попытку выяснить соотношение ценностных ориентации испытуемых в области качеств личности и особенностей поведения сверстников с их оценочным поведением в ситуации выбора.

По процедуре методика исследования представляет собой модификацию приема выявления «мотивационного ядра выбора» (А. И. Донцов, В. А. Петровский), но по замыслу и способам обработки в значительной степени отличается от описанных вариантов.

На основе предварительных опросов и данных других исследований было выбрано 15 наиболее значимых качеств личности и особенностей поведения, каждое из которых печаталось на отдельной карточке («готов прийти на помощь», «ребята его слушаются», «предан друзьям, умеет дружить», «честный и правдивый», «физически сильный», «справедливый», «любит и умеет работать», «имеет привлекательную внешность», «сообразительный и способный», «много знает и интересно рассказывает», «вежлив с учителями», «хорошо учится», «умеет хранить секреты», «занимается общественной работой», «любит покомандовать»). Испытуемый получал инструкцию, согласно которой необходимо было разложить карточки по убывающей с его точки зрения степени значимости.

На следующий день в классе проводился социометрический опрос по критерию: «Кого бы ты взял с собой, если бы ваш класс делился на два?» Разрешалось выбрать трех одноклассников. Далее испытуемые в индивидуальном порядке повторно получали тот же набор карточек и инструкцию, согласно которой нужно было проранжировать их по отношению к каждому из выбранных сверстников.

Обработка полученных данных проводилась по нескольким направлениям. Выявлялась усредненная модель для каждого класса и вычислялся ранг каждого качества. Эти данные затем были с учетом согласованности результатов сведены в 10 более крупных групп: 1) нравственные качества; 2) качества, которые непосредственно проявляются в общении; 3)

интеллектуальные черты и хорошая учеба; 4) общественная работа; 5) трудолюбие и навыки труда; 6) влияние на сверстников; 7) внешняя привлекательность; 8) физическая сила; 9) отношение к учителям; 10) стремление командовать.

Анализ полученных результатов обнаруживает, в общем, те же закономерности, которые были описаны в аналогичных исследованиях. Отличия, по-видимому, связаны с типом школы и с тем, что все же данное исследование – последнее из известных нам по времени проведения. (Эти два фактора – зависимость эталонного ряда от своеобразия школы и времени измерения – на которые мы уже указывали в связи с исследованием Т. Н. Мальковской, нуждаются в специальном изучении.)

По нашим данным, наиболее ценными в V—VI классах оказались внешняя привлекательность (7) и физическая сила (8), на втором месте – качества, которые непосредственно проявляются в общении (2), далее – нравственные качества (1), общественная работа (4), трудолюбие и навыки труда (5), влияние на сверстников (6) и отношение к учителю (8), а затем идут интеллектуальные качества и хорошая учеба (3). На последнем месте – стремление командовать (10). Сразу отметим, что эта черта одинаково низко оценивается испытуемыми всех возрастных групп.

В VII—VIII классах наивысший ранг имеют такие качества, как трудолюбие и навыки труда, на втором месте – нравственные качества и качества, которые непосредственно проявляются в общении. Отметим, что эта группа качеств одинаково высоко оценивается испытуемыми всех возрастов. На более высоком уровне по сравнению с предыдущим возрастным этапом у старших подростков находятся оценки интеллектуальных качеств и хорошей учебы, влияния на сверстников и отношения к учителю. Ранг качеств «физическая сила» и «внешняя привлекательность» резко понижается. Однако, как показывают приведенные данные, возрастные тенденции оценки качеств противоречивы. Так, у старшеклассников на первое место выходит «влияние на сверстников» (отметим, что это единственное качество из нашего набора, ранговое место которого неуклонно повышается от возраста к возрасту) и, как и у младших подростков, «физическая сила». На втором месте – нравственные качества, которые непосредственно проявляются в общении, и общественная работа. Дальше идут «интеллектуальные качества и хорошая учеба», «трудолюбие и навыки труда» и «внешняя привлекательность». На последнем месте, как уже отмечалось, находится «стремление командовать».

Анализ первичных экспериментальных данных обнаружил весьма значительный разброс индивидуальных результатов внутри каждой возрастной группы и каждого класса. Это ограничивает значимость усредненных показателей. Для решения наших основных задач мы сопоставляли качества, приписанные субъектом объекту выбора, не с усредненной моделью, а с индивидуальным ранжированным рядом выбирающего, который условно можно трактовать как индивидуальную «идеальную модель».

Далее отметим еще одну принципиальную особенность нашего подхода. Широко распространенная методика «сортирования» качеств, которая требует от испытуемого ранжирования по значимости больших понятийных наборов, предполагает, что субъект способен к весьма тонкой дифференциации «сортируемых» данностей. Следует отметить,



что такая способность никогда не была доказана. Напротив, существуют наблюдения, которые свидетельствуют о том, что подобная дробность ранжирования только на первых пунктах набора и контрастных качествах основывается на реальной избирательности. В других случаях весьма вероятен значительный элемент случайного расположения.

Исходя из этих соображений, мы, во-первых, выделили в индивидуальной «идеальной модели» каждого испытуемого три группы качеств по уровню значимости для субъекта. В группу качеств с высокой значимостью (в дальнейшем она обозначается как зона А) вошли качества, которым субъект приписал места с первого по пятое; в группу качеств средней значимости (зона Б) – качества, которые были помещены на шестое-десятое место; в группу качеств с низкой значимостью (зона В) – качества, помещенные на одиннадцатое-пятнадцатое место.

Далее, при сопоставлении «идеальной модели» субъекта с ранжированным набором, приписанным объекту выбора, – этот набор может квалифицироваться как осознаваемая модель» – для выявления подлинно психологически значимой ведущей мотивационной тенденции мы приняли, что наибольшее диагностическое значение, характеризующее эту тенденцию, имеет тот признак, который назван первым. Можно предположить, что именно данное качество наиболее четко характеризует выбранного с точки зрения выбравшего. Доминирующий признак может находиться в одной из трех зон – высокой (А), средней (Б) и низкой (В) – «идеальной модели».

В зависимости от этого признаку приписывается определенное качество баллов: если признак объекта выбора «взят» из зоны А «идеальной модели» субъекта – 4 балла, из зоны Б – 1, из зоны В – 0. Принятый принцип оценки удобен тем, что по сумме баллов, которые набрали качества, приписанные субъектом объекту выбора, легко установить, из какой группы «взят» каждый из трех доминирующих признаков. При этом может наблюдаться 10 вариантов по сумме баллов.

Приведем пример. Пусть испытуемый приписал одному из выбранных сверстников в качестве первого признака черту из зоны А, другому – из зоны Б, третьему – из зоны В. Тогда сумма баллов будет 5 ( $4 + 1 + 0$ ). Если всем трем объектам выбора приписаны качества из зоны А, сумма баллов будет 12 ( $4 + 4 + 4$ ). В случае, когда всем выбранным приписаны признаки из зоны В, сумма баллов составит 0 ( $0 + 0 + 0$ ). Кстати сказать, эти примеры описывают средний и крайние возможные варианты.

Таким образом, каждый испытуемый может быть охарактеризован по двум параметрам: уровню оценок и характеру оценивания. Первый параметр определяется по количеству баллов, приписанных ведущим признакам объектов выбора. Второй – по последовательности этого оценивания. Например, испытуемый может проявить последовательность и приписать всем объектам выбора качества из одной и той же зоны «идеальной модели»: всем приписать качества из зоны А или из зоны Б, или из зоны В. Тогда в первом случае число баллов будет 12, во втором – 3, в третьем – 0. Отметим, что по количественному уровню эта последовательность будет различной. Испытуемый может обнаружить непоследовательность и приписать объектам выбора доминирующие

признаки, «взятые» из разных зон. Эта непоследовательность может осуществляться на разных количественных уровнях.

Что психологически означают выделенные параметры? Число, характеризующее уровень оценок реально выбранных членов группы, по-видимому, может служить мерой совпадения «идеальной модели» и оценки сверстника в ситуации выбора. Иными словами, этот уровень в данном случае измеряет степень совпадения у субъекта ценностной ориентации в сфере оценки моральных качеств и особенностей поведения сверстника и мотивирования реального выбора теми же признаками – его ориентационно-мотивационный уровень, или степень мотивационной последовательности (СМП). Вторым параметром дает возможность оценить характер указанной последовательности по знаку и выделить шесть типов последовательных и непоследовательных испытуемых с СМП трех уровней. В табл. 17 и табл. 18 представлены общие и дифференцированные по возрастам и способам оценивания данные о распределении испытуемых по уровню СМП.

Анализ суммарных данных, приведенных в табл. 17, свидетельствует о том, что в большинстве, случаев (72 %) испытуемые приписывали объектам выбора качества, «взятые» из высокой и средней (А и Б) зон своей идеальной модели. При этом данная тенденция с возрастом несколько усиливается: V–

VI классы – 70 %; VII—VIII – 72 %; IX—X – 74%.

Таблица 17. Уровень оценки качеств выбранных сверстников (в абсолютных величинах и в % к числу испытуемых)

Уровень оценок	Классы						Общие показатели	
	V–VI		VII–VIII		IX–X		абсолютная величина	%
	абсолютная величина	%	абсолютная величина	%	абсолютная величина	%		
А (высокий)	83	32	101	32	106	38	290	34
Б (средний)	98	38	122	40	102	36	322	38
В (низкий)	77	30	92	28	71	26	240	28
Всего	258	100	315	100	279	100	852	100

Таблица 18. Распределение испытуемых по типу оценивания (в абсолютных величинах и в % к числу испытуемых)

Количество баллов	Классы						Общие показатели	
	V–VI		VII–VIII		IX–X		абсолютная величина	%
	абсолютная величина	%	абсолютная величина	%	абсолютная величина	%		
0 + ( 0 + 0 + 0)	2	2,5	5	4,8	3	3,2	10	3,7
1 (1 + 0 + 0)	10	11,6	12	11,6	5	5,6	27	9,5
2 (1 + 1 + 0)	11	12,9	13	12,4	8	8,6	32	11,4
3 (1 + 1 + 1)	8	9,3	11	10,6	11	11,8	30	10,6
4 (4 + 0 + 0)	9	10,4	9	8,5	8	8,6	26	9,1
5 (4 + 1 + 0)	15	17,4	15	14,2	16	17,4	46	16,1
6 (4 + 1 + 1)	10	11,6	10	9,5	13	3,8	33	11,6
8 (4 + 4 + 0)	7	8,1	10	9,5	12	12,8	29	10,2
9 (4 + 4 + 1)	7	8,1	13	12,3	6	6,4	26	9,1
12 (4 + 4 + 4)	7	8,1	7	6,6	11	П.8	25	8,7
Итого:	86	100	105	100	93	100	284	100
Наиболее ожидаемое количество баллов	4–5		4–5		5–6		4–5	
X	5,6		5,6		6,1		5,7	

Эти же закономерности в более детализированной форме прослеживаются и по данным табл. 18. Согласно общим показателям, большинство испытуемых (55,7 %) приписывает по крайней мере двум из «трех выбранных сверстников качества, оцененные по высшему и среднему уровню. Причем в большинстве случаев приписывается качество, оцененное высшим баллом. Указанные тенденции явно усиливаются на уровне старших классов: V—VI – 53,3 %; VII—VIII – 52,1 %; IX—X – 62,2 %. Об этом же свидетельствуют и данные, приведенные в двух нижних графах табл. 18.

Таким образом, результаты исследования показывают, во-первых, что «осознаваемая модель» выбора чаще совпадает с «идеальной моделью» субъекта, чем не совпадает. Во-вторых, что с возрастом степень мотивационной последовательности возрастает, то есть испытуемые более старших возрастов в большей степени руководствуются при выборе своей «идеальной моделью». В-третьих, что значительное число испытуемых всех изученных возрастов при выборе сверстника все же обнаружили невысокий уровень мотивационной последовательности: доминирующее качество большинства выбранных оказалось «взятым» из средней и низшей зоны «идеальной модели».

Поскольку последний вывод представлялся наиболее неожиданным, мы провели дополнительный анализ экспериментальных данных под новым углом зрения. Мы исходили из того, что мотивационные тенденции испытуемых могут особенно четко выявляться при выборе сверстников с наиболее высоким статусом. В табл. 19

представлены сравнительные данные о том, из какой зоны своей идеальной модели, высокой, средней или низкой, были «взяты» субъектами выбора качества, которые, с их точки зрения, наиболее явно выражены у тех, кто выбирался чаще других членов группы («звезд») и остальных сверстников.

Таблица 19. Связь уровня мотивационной последовательности со статусом объектов выбора (в абсолютных величинах и в % к числу испытуемых)

Уровень оценок	Классы												Общая абсолютная величина
	V–VI				VII–VIII				IX–X				
	не «звезды»		«звезды»		не «звезды»		«звезды»		не «звезды»		«звезды»		
	абсолютная величина	%	абсолютная величина	%	абсолютная величина	%	абсолютная величина	%	абсолютная величина	%	абсолютная величина	%	
А (высокий)	63	34	20	28	87	35	14	21	94	41	12	24	244
Б (средний)	71	38	27	38	91	36	31	46	79	35	23	44	241
В (низкий)	52	28	25	36	70	29	22	33	55	24	18	32	177
Всего	186	100	72	100	248	100	67	100	228	100	51	100	662

По данным, приведенным в табл. 19, степень мотивационной последовательности выбора сверстников со средним и низким статусом (не «звезд») почти полностью совпадает с общими показателями: их доминирующие качества были «взяты» из зоны А в 37 % случаев, из Б – в 36 %, В – в 27 % случаев. (Напомним общие показатели составляют соответственно 34%, 38% и 28 %.)

«Звездам» были приписаны качества из зоны А – в 24 % случаев, из Б – в 43 %, из В – в 33 % случаев. Таким образом, мы констатируем четкую тенденцию к тому, что лицам, выбираемым чаще других членов группы («звездам»), приписываются доминирующие качества, «взятые» субъектом выбора из низких зон своей идеальной модели.

Иными словами, по отношению к «звездам» обнаруживается наиболее резкое расхождение «идеальной модели» субъекта и его «осознаваемой модели» выбора. С возрастом данная тенденция не только не ослабевает, а даже несколько усиливается.

Это расхождение «идеальной модели» субъекта и его «осознаваемой модели», по которой, как ему представляется, он производит выбор, нуждается в теоретическом осмыслении. На самом деле, почему, выбирая сверстника, субъект далеко не всегда руководствуется наличием у него качеств, которые он сам только что оценил как наиболее важные? Более того, полученные данные свидетельствуют, что наиболее выбираемые члены группы обладают этими качествами в меньшей степени, чем остальные. Можно предположить, что сам факт неполного следования «идеальной модели», обнаруженный в данном исследовании, в какой-то мере связан с несовершенством и неполнотой

предъявлявшегося набора. Впрочем, преодолеть эту экспериментальную трудность, пожалуй, принципиально невозможно. И едва ли она способна объяснить выявленные факты.

С нашей точки зрения, зафиксированные явления связаны с более общими закономерностями формирования межличностной установки. Человек, по-видимому, вообще не в состоянии полностью осознать все те основания, по которым у него возникает симпатия к другому. Именно с этим связано расхождение «осознаваемой» и «реальной» моделей выбора, о котором мы уже говорили. В данном случае к такому несовпадению следует добавить еще одно: расхождение «идеальной» и «осознаваемой» модели. Субъект, оценивая качества личности и особенности поведения безотносительно к реальной ситуации выбора конкретного партнера, обнаруживает свое представление об идеальной сравнительной ценности этих качеств – «идеальную модель». В реальной ситуации выбора он руководствуется не только и, порой, не столько наличием у сверстника указанных качеств, сколько «общим впечатлением» о его личности, которая воспринимается целостно и эмоционально. По-видимому, детерминирующая, управляющая выбором модель содержит и осознаваемые черты идеальной модели и ее неосознаваемые переменные включающие в себя не только те или иные качества личности, но и другие ее особенности.

Своеобразие мотивировки выбора «звезд» можно, с нашей точки зрения, гипотетически объяснить тем, что именно они обладают такими чертами детерминирующей модели, которые обеспечивают им высокий статус вопреки недостаточному развитию у них качеств «идеальной модели».

Рассмотрим далее, как распределились испытуемые по типу стратегии следования своей «идеальной модели». Как уже указывалось, испытуемые по этому параметру прежде всего подразделяются на «последовательных» и «непоследовательных». Суммарные результаты здесь таковы: «последовательных» – 44 %, «непоследовательных» – 56 %. При этом обнаруживается некоторая возрастная динамика: V—VI классы – 40 % («последовательных») и 60 % («непоследовательных»); VII—VIII соответственно – 44 % и 56 %; IX—X – 47 % и 53 %.

Классификация испытуемых по двум параметрам – уровню и характеру следования своей «идеальной модели» – обнаруживает, в общем, согласованную картину распределения. Некоторые изменения отмечаются лишь в IX и X классах. Оказывается, большинство «непоследовательных» старшеклассников (57 %) приписывают хотя бы одному из объектов своего выбора качества из высокой зоны своей «идеальной модели». В дальнейшем важно выяснить, представляет ли предложенная типология явление, сконструированное нами лишь для описания конкретного эксперимента, или она отражает какую-то существенную и устойчивую характеристику личности в ситуациях выбора.

Таким образом, на основе обобщения результатов ряда исследований можно сделать некоторые выводы об общих и возрастных особенностях содержания факторов детерминации социометрического статуса качествами личности и особенностями поведения, с одной стороны, и о закономерностях сознательной регуляции выбора этими

факторами – с другой. Существенными факторами детерминации статуса на всех изученных возрастных этапах являются качества личности и особенности поведения, которые непосредственно проявляются в общении: интеллектуальные, эмоционально-волевые черты, особенности физического развития и внешнего облика, а также успехи в значимой для данного возраста деятельности. От младших к старшим возрастам обогащается и усложняется содержание каждого из факторов и снижается значимость ситуативных признаков. Изменения в содержании реальной детерминирующей модели отражаются в «идеальной» и «осознаваемой» моделях выбора. Общей особенностью на всех изученных возрастных этапах является неполное совпадение «идеальной» и «осознаваемой» моделей, с одной стороны, и «осознаваемой» с «реальной» моделью – с другой. Ряд качеств объекта выбора, влияющих на статус, не осознается субъектом, хотя реально учитывается в процессе актуализации предпочтений. С возрастом происходит обогащение и детализация «осознаваемой» модели, возрастает мотивационная последовательность при выборе сверстника.

На всех изученных возрастных уровнях содержание «реальной» и «осознаваемой» моделей зависит не только от возраста, но и от ряда конкретных особенностей группы (коллектива), относительно которой измеряется статус, а также от критерия выбора.

### **Некоторые специальные проблемы детерминации социометрического статуса**

В предыдущем разделе было показано, что реальная детерминирующая модель выбора включает такие особенности человека, которые не всегда осознаются субъектом и, не будучи представленными в «идеальной» и «осознаваемой» моделях, оказывают существенное воздействие на выбор, а следовательно, и на статус личности в группе. Рассмотрим некоторые из этих факторов более подробно.

Статус и успеваемость. Выше было показано, что школьная успеваемость должна считаться существенным фактором детерминации статуса. Вместе с тем выяснилось, что она, всегда присутствуя в «реальной модели», уже на средних, и особенно на старших возрастных этапах, почти не включается в «осознаваемую модель». Это свидетельствует о непрямым отношениях успеваемости и положения человека в подсистеме личных отношений. Собственно говоря, данные на этот счет были получены нами еще в первом исследовании (138), в котором сопоставлялась успеваемость и социометрический статус.

### **ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Экспериментальные результаты позволили сформулировать вывод о том, что успеваемость, оказывая существенное влияние на положение учеников, совсем не предопределяет его, и предположение о том, что учение влияет на личные взаимоотношения не столько своим прямым результатом – успеваемостью, сколько тем, что в нем выявляются качества личности школьника, обеспечивающие ему определенное положение в подсистеме личных взаимоотношений (138, 89—90).

В дальнейшем выяснилось, что уровень успеваемости и социометрический статус соответствуют друг другу в 52 % случаев. В 25 % этот статус ниже, а в 23 % случаев –

выше уровня успеваемости. Работы других авторов в общем подтвердили высказанную гипотезу и конкретизировали характер взаимосвязи успеваемости и социометрического статуса.

По данным В. А. Сеницкой, в благоприятном положении в коллективе экспериментального класса находилось 50 % хорошо успевающих учащихся. Как отмечает автор, «на положение школьника в системе коллективных взаимоотношений... существенно влияют не сами результаты учебной деятельности, то есть не сама успеваемость учащихся, а личные качества подростка, характеризующие его учебный труд» (349, 149). Среди этих качеств особо выделен фактор «ответственное отношение к учебным делам класса», который всегда коррелирует с отзывчивостью, умением подчиняться требованиям коллектива и общительностью. Можно согласиться с тем, что «ответственное отношение к учебным делам» оказывается тесно связанным с общественной направленностью личности. Таким образом, уточняя наши представления о связи успеваемости и статуса, можно сказать, что успеваемость детерминирует статус в той мере, в какой она отражает не только общественно признаваемые и ценимые качества личности, но и ее деловую и коллективистическую направленность.

В свете установленной связи статуса, успеваемости и направленности понятны многочисленные факты наличия низкого статуса при высокой успеваемости и наоборот: по-видимому, в первом случае высокая успеваемость сочетается с «понижающими» качествами личности и эгоистической направленностью, а во втором невысокая успеваемость компенсируется «повышающими» качествами личности и деловой или коллективистической направленностью.

Взаимосвязь учебной деятельности и учебной активности школьников с их положением в коллективе специально изучалась в исследовании Е. И. Киричук (131). Обнаружена определенная возрастная динамика влияния указанных факторов на статус и его зависимость от ряда других факторов. Учебная активность, под которой в данном случае понимался уровень ответственности и старательности при выполнении учебных заданий и учебной инициативы, влияет на положение ребенка в системе личных взаимоотношений и возрастает от первого к третьему классу. Степень взаимосвязи зависит не только от возраста учеников и продолжительности их пребывания в школе, но и от ориентации учителя при повышении учебной активности учащихся (131, 137).

Этот результат хорошо согласуется с более ранним наблюдением Л. С. Славиной: «Успеваемость младшего школьника влияет на его положение в коллективе в той мере, в какой он выполняет требования, которые ему предъявляет учитель, а вслед за ним и дети... когда учитель по каким-нибудь причинам не предъявляет детям требования лучше учиться... не предъявляет им этих требований и весь коллектив. Недостаточно хорошая и даже плохая успеваемость ребенка не влияет в этих случаях на его взаимоотношения с товарищами, не определяет, следовательно, его положения в коллективе» (351, 145).

В работах, посвященных изучению связи успеваемости, учебной и познавательной активности школьника с его положением в классе, подчеркивается двусторонность этой зависимости: тот или иной статус личности может оказать положительное или

отрицательное влияние на успеваемость и другие показатели учебной деятельности. Особенно остро указанная зависимость выступает при анализе причин неуспеваемости.

В ряде отечественных и зарубежных исследований подчеркивается, что «неблагоприятное положение в коллективе товарищей, в личных взаимоотношениях между учащимися способствует возникновению устойчивых отрицательных переживаний, понижению самочувствия учащегося и исчезновению уверенности в себе, оно может также уменьшить его способность, желание учиться и результаты учебы» (329, 125).

Важно отметить, что не удовлетворяющие ученика отношения с одноклассниками, относительная психологическая изоляция, или отвержение, могут воздействовать на его познавательную активность не столько прямо, сколько косвенно через общее понижение его эмоционального самочувствия и уверенности в своих силах, которая, по данным Ф. И. Иващенко, существенно отличается у сильных и слабых школьников (116).

Как отмечается в работе Г. Ф. Карповой, неуспеваемость не только понижает личный престиж школьника в коллективе, но и снижает его самооценку, самоуважение. В результате неуспевающие часто попадают в положение «изолированных». Для преодоления неуспеваемости наряду с мерами помощи школьникам в учебе, в овладении знаниями и навыками учебного труда, необходимо проводить специальную работу по восстановлению нормальных межличностных отношений неуспевающих с коллективом, по воссозданию их новой позиции в нем на основе положительного отношения к учению (123, 76).

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

Взаимосвязь статуса ученика с его возрастом и успеваемостью анализируется в ряде работ эстонских педагогов (К. Сакс, П. Лахестик, Ф. Ломан). В исследовании К. Сакса роль успеваемости в формировании социометрического статуса прослеживается особенно наглядно. Так, в V классах переростков охотно выбирают по критерию «руководитель похода»: одноклассникам импонирует физическое превосходство старших. К тому же, как отмечает автор, учебная успеваемость в годы повторения курса по большей части удовлетворительна. Таким образом, в этот период статус переростков благополучен. Однако в следующих классах появляются новые затруднения в учебе, отставание, которое вызывает снижение социально-психологической позиции переростков, что в свою очередь приводит к дальнейшему снижению успеваемости и к новому повторению курса (344, 21). В результате 54 % переростков-мальчиков и 40 % переростков-девочек по критерию «выбор соседа по парте» находятся в группе наименее предпочитаемых, то есть являются «пренебрегаемыми» и «изолированными» (343, 344).

Проявление общей тенденции, которая заключается в том, что статус переростков ниже статуса остальных учащихся, зависит от таких факторов, как пол ученика-переростка, длительность его пребывания в данном классе, число переростков в классе и т. д.

По данным Ф. Ломан, положение переростков выравнивается, если весь класс вновь сформирован, а также если они проучились в одном классе несколько лет (237, 76). Таким



образом, статус ученика определяет не возраст сам по себе, а успеваемость и степень социальной адаптации к данной группе (коллективу).

К вопросу о взаимовлиянии социометрического статуса и учебной деятельности ученика примыкает и проблема взаимоотношений так называемых, «трудных» подростков в коллективе класса. Как показывает специальный анализ соответствующих психолого-педагогических исследований, здесь содержится и некоторый материал для ответа на вопрос об обратном влиянии социометрического статуса на развитие личности подростка.

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

В исследованиях П. Лакестика выяснялось, какое влияние оказывает положение в классном коллективе на дальнейшее развитие учащихся, оказывает ли оно временное влияние или имеет более серьезные последствия. Изучались ученики со статусом «отверженных» («оттесненных», по терминологии автора) в своих классах (221—223).

Интересны данные о причинах психологической изоляции. Как и в работах других авторов, подчеркивается влияние второродничества на статус учеников: процент «оттесненных» среди переростков примерно в семь раз выше, чем в остальном коллективе (221, 68). Они учатся хуже других школьников (контрольная группа), примерно в три раза меньше принимают участие в деятельности пионерской и комсомольской организаций и в два раза меньше – в остальной внеклассной работе. Автор справедливо подчеркивает, что эти данные не позволяют определить, имеем ли мы дело с причиной или следствием.

По словам классного руководителя доля способных учеников среди «оттесненных» не превышает 5 %. Остальные были охарактеризованы как школьники с посредственными и низкими способностями. Впрочем, по данным автора, среди учеников контрольной группы процент людей с такими способностями исключительно высок (85 %, разница всего в 10 %).

Уже на первом этапе наших исследований изучение учеников, занимающих «полярные» положения в подсистеме личных взаимоотношений, обнаружило, что уровень способностей тесно связан со статусом. Общей чертой наиболее предпочитаемых школьников, как выяснилось, были хорошие способности. Этот фактор оказался необходимым (но, разумеется, недостаточным) условием высокого социометрического статуса.

В дальнейшем отмеченная зависимость была проверена на более широком экспериментальном материале и уточнена. Как уже указывалось, именно способности, проявляющиеся в игровой деятельности, существенно детерминируют статус ребенка в дошкольной группе.

В специальном исследовании, проведенном совместно с А. И. Кухарчук и А. Б. Широковой, мы сопоставили социометрический статус десятиклассников с суждениями товарищей об их способностях. Подчеркнем особую выразительность в данном случае такого критерия определения уровня способностей, как результат обобщения

независимых оценок сверстников по специальной шкале. Ведь на социометрический статус скорее всего влияет не столько действительный уровень способностей членов группы, сколько его оценка одноклассниками.

Обнаружилось, что школьники, которых одноклассники выбирают чаще всего, высоко оцениваются ими и по уровню развития способностей. Из учеников с высшим социометрическим статусом 14,3 % были отнесены одноклассниками по способностям к высшему и 85,7 % – ко второму (благоприятному) уровню. Характерно, что ни один школьник с высоким статусом не отнесен к неблагоприятным уровням по способностям (третьему и четвертому).

Школьники, которые находятся во второй статусной категории («принятые» и «предпочитаемые»), отнесены по способностям к следующим уровням: к высшему – 4,4 %, ко второму – 56,5 %, к третьему – 39,1 %. Ни один школьник второй статусной категории не был отнесен к низшему уровню по способностям. Кстати сказать, к этому уровню одноклассники относят вообще очень немногих товарищей.

Особенно четко связь между социометрическим статусом и оценкой способностей обнаруживается при анализе низшей статусной категории: 90,9 % «изолированных» отнесены к третьему уровню по способностям, а 9,1 % – к четвертому. Таким образом, связь между способностями и социометрическим статусом выступила в данном исследовании достаточно четко. Можно предположить, что способности – более независимый и влиятельный фактор детерминации статуса, чем успеваемость.

В исследовании П. Лахестика обсуждается и проблема влияния внешности на статус. Обнаружилось, что среди отнесенных учеников в два раза больше людей с физическими дефектами, чем в контрольной группе (221, 70). На основании оценки классных руководителей было, проранжировано общее впечатление от внешности «отнесенных» и в контрольной группе. Оказалось, что «отнесенные» лишь в 24 % случаев обладают приятной внешностью, а остальные – посредственной и «хуже среднего» (терминология автора). В контрольной группе приятной внешностью обладали 45 % испытуемых. Хотя приведенные данные согласуются с общей тенденцией, отмеченной в предыдущем разделе, при их оценке следует учитывать возможную субъективность суждений учителей и влияние «ореола», который мог сыграть здесь отрицательную роль.

Далее автор обсуждает влияние «оттесненности» на ряд показателей жизненного пути испытуемых. Выяснилось, что неблагоприятное положение в классном коллективе является одной из причин преждевременного ухода из школы (50 %). Часто такие юноши, указывает автор, попадают под влияние отрицательных групп и могут стать правонарушителями. Это наблюдение, как мы увидим далее, согласуется с результатами ряда других исследований.

По мнению П. Лахестика, отверженность тесно связана с неуспеваемостью, внеклассной деятельностью, внешним видом ученика, с рядом факторов домашнего жилья, с поведением родителей. На возможность влияния семьи специально указывает и Х. Лийметс. Он подчеркивает, «что эти влияния зависят не только от структуры влияющей

общности, но и от особенностей той конкретной культуры, носителем которой эта общность является» (234, 23). После этого вполне обоснованного предположения автор приводит следующее сопоставление: «Этими обстоятельствами может частично объясняться несоответствие результатов изучения влияния семьи на социометрическое положение учащегося в классе у Коломинского, у Пуусаар» (234, 23).

Приведенное замечание вызвано, по всей вероятности, недоразумением: дело в том, что мы никогда ранее специально не останавливались на роли семьи в детерминации социометрического статуса. Что касается работы М. Пуусаар, то она действительно представляет интерес.

Автор поставил перед собой задачу изучить статус детей таллинских учителей в классном коллективе, сравнив их со статусом детей врачей, инженеров и шоферов. При этом выдвигается гипотеза, согласно которой семья может влиять на статус через выработку навыков и умений, проявляющихся в процессе общения. Выяснилось, что среди детей учителей доля предпочитаемых (высокий статус) составляет 16,6 %, детей врачей – 4,5 %, детей инженеров – 12,7 %, детей шоферов – 6,2 %. Таким образом доля детей учителей среди предпочитаемых намного больше доли детей учителей среди всех обследованных детей (327, 42).

Объясняя факт высокого статуса детей учителей, автор на основе анализа выборов по различным критериям, делает вывод, что их общие знания (но не успеваемость) и информированность превышают средний уровень всех учеников в классах. Но основную причину их высокого статуса автор видит в том, что дети учителей перенимают у родителей лидерскую модель поведения: «Они усваивают умение общения в роли лидера с раннего детства. Лидера слушаются, иногда боятся, но чаще всего не любят.

Между тем, у детей учителей эмоциональная предпочитаемость тоже значительно ниже среднего» (327, 43).

Итак, детей учителей уважают, побаиваются, но не любят. С этим общим выводом, а особенно с объяснением статуса трудно согласиться. Наши, впрочем, несистематизированные наблюдения и более общие соображения позволяют высказать и другие предположения. Высокий статус детей учителей по ряду критериев может объясняться, во-первых, упомянутой автором высокой информированностью, которая, как будет показано далее, весьма тесно связана со статусом. Во-вторых, здесь, особенно на начальных этапах обучения, возможно влияние «ореола». Так, по нашим наблюдениям, в группах детского сада дети воспитателей почти всегда имеют очень высокий статус, независимо от их личных качеств. По-видимому, с возрастом это влияние авторитета родителей ослабляется, а на каком-то уровне при определенных конкретных ситуациях может стать отрицательным.

Для выяснения статуса детей учителей в такого рода исследовании совершенно необходимо учитывать два важных обстоятельства: работают ли в той же школе родители испытуемых; каково отношение к родителям-учителям со стороны школьников. В целом

проблема влияния семьи на статус нуждается в дальнейшем изучении на широком статистическом материале.

Особенно четко относительность влияния результатов учебной деятельности обнаруживается при анализе связи хорошей и отличной успеваемости с положением школьников в подсистеме личных взаимоотношений. По данным нашего исследования, при общей тенденции, которая заключается в соответствии успеваемости и статуса, в среднем около 25 % испытуемых имеют статус неадекватно низкий по сравнению с успеваемостью. Это объясняется рядом причин. Отметим прежде всего факты сочетания высокой успеваемости с осуждаемыми качествами личности. Нередко недоброжелательное отношение к отличникам со стороны одноклассников вызывается и закрепляется учителями, которые, с одной стороны, захваливая хорошо успевающих школьников, способствуют формированию у них зазнайства, кичливости, а с другой – вызывают к ним зависть и другие отрицательные чувства. Соответствующий материал содержится во многих психолого-педагогических исследованиях.

Поскольку проблема педагогического управления взаимоотношениями и роль учителя в их формировании подробно рассматривалась нами в книге «Учитель и детский коллектив» (193), ограничимся лишь несколькими примерами.

Анализируя причины отрицательного отношения одноклассников к отличнице, В. Т. Хроменок указывает, что изоляции подростка в классном коллективе способствовали и учителя: «Они очень часто подчеркивали успехи девочки в труде и учебе, в то же время не замечая, как казалось ребятам, успехов других» (386, 58).

Описывая отношения, которые складываются в классе, учительница А. С. Роботова отмечает, что порой они основываются на явном неравноправии между учениками: «основой отношений было разделение ребят на “сильных” и “слабых”, “актив” и “остальные”. Взрослые закрепляли эти неравноправные отношения, что привело к воспитанию самодовольства, самоуверенности у одних и чувства неполноценности у других, возникновению зависти, острого чувства несправедливости» (332, 187—188).

Нередко отрицательные черты личности, ведущие к изоляции в группе сверстников, культивируются у хороших учеников и семейным окружением. В. М. Галузинский, специально изучавший трудности в общении школьников со сверстниками, говоря о причинах отвержения некоторых десятиклассников, отмечает в качестве одной из них «своеобразный индивидуализм, иногда подогреваемый родителями и учителями» («...Наша дочь идет на медаль; она – гордость школы», «Разве моему Эдику может быть в классе что-либо интересно – там одни посредственности: и учителя, и ученики») (68, 46—47). [28 - Явления психологической изоляции, вызванные чрезмерным захваливанием ребенка взрослыми (подобные факты отмечаются и во «взрослых» коллективах, где роль педагогов играют руководители), можно было бы обозначить как «феномен Аристиды», по имени политического деятеля древних Афин, изгнанию которого из родного города, по преданию, предшествовал следующий случай. Во время голосований в народном собрании кто-то тронул Аристиду за плечо. «Погруженный в размышления, он не заметил, что перед ним стоит крестьянин и протягивает черепок.– Прошу тебя, напиши за меня

имя, а то недосуг мне было буквы-то учить.– Кого же ты хочешь изгнать из Афин?– Аристида, конечно.– Гм... А он что, обидел тебя чем-нибудь?– Да нет, мне-то что. В городе я бываю редко – разве что на базар приеду или вот, как нынче, на собрание. Но как ни появлюсь, отовсюду только и слышу: “Справедливый”, “Справедливый”. Я его и в лицо-то не знаю, да надоело слушать, как его восхваляют. Аристид усмехнулся и, ничего не ответив, написал свое имя. Он больше не сомневался в исходе голосования» (14, 55).]

Причиной неудовлетворительного положения некоторых хорошо успевающих учеников может быть и несовпадение качеств их личности и поведения с ценностными ориентациями группы: положительные проявления осуждаются сверстниками. В цитированной работе в число мотивов отвержения приводятся две категории таких обоснований: отвергаются отличники, которые не дают списывать задания, и учащиеся, которые «любят во всем возражать классу», особенно когда затевается шалость, срыв урока (68, 46—47). Таким образом, и в данном случае проявляется общая тенденция: положение человека в группе сверстников зависит от соответствия его личных особенностей требованиям, которые к ним предъявляются.

### **Особенности социометрического статуса трудновоспитуемых школьников**

В многочисленных работах, посвященных психологии трудновоспитуемых, «трудных» (все термины здесь весьма относительны) школьников, общим является констатация факта тесной связи особенностей их поведения и характера взаимоотношений со сверстниками.

### **ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ**

В исследованиях М. А. Алемаскина приводятся данные, согласно которым 92 % подростков-правонарушителей, состоявших на учете в детских комнатах милиции, входили в число «изолированных» школьников. Только 12 % таких подростков были относительно довольны своим положением в коллективе класса. В тоже время 40 % правонарушителей отрицательно относились к товарищам по классу. Остальные не выражали эмоционального удовлетворения по поводу взаимоотношений с одноклассниками. Все эти данные, как отмечает автор, говорят о том, что трудновоспитуемые подростки не имеют подлинной, сколько-нибудь прочной связи с классными коллективами в школе, и о наличии неблагополучия в их взаимоотношениях со сверстниками (4, 161—162).

А. Ф. Никитин приводит следующие общие результаты социометрического обследования положения подростков в коллективе класса (критерий – «выбор соседа по парте»): «оттесненных» (получивших одни отрицательные выборы) – 36,5 %, «пренебрегаемых» (не получивших ни одного выбора) – 8 %, «предпочитаемых» (получивших только положительные выборы) – 17,5 %, «оттесненно-предпочитаемых» (получивших те и другие выборы с преобладанием отрицательных) – 38 %. Если эти данные обобщить, то получится, что доля «изолированных» составляет 74,5 %, «пренебрегаемых» – 8 %, «предпочитаемых» – 17,5 % (277, 53).

По материалам Е. И. Кульчицкой, в изолированном положении в коллективе класса находятся 72,5 % трудновоспитуемых подростков. К 12,5 % таких учащихся класс относится безразлично, а к 15 % выражает явную симпатию (217, 127).

Несмотря на внешнюю согласованность общей картины, качественный анализ результатов исследований данного вопроса выводит нас на ряд сложных и до сих пор не решенных проблем. Прежде всего остается неясным, почему все-таки эти школьники отвергаются сверстниками. Далее, остаются неясными факты положительного отношения к некоторым из них. И, самое главное, непонятно, что является причиной, а что следствием: недисциплинированность приводит подростков в положение психологической изоляции или, наоборот, их поведение вызвано неудовлетворительным положением в коллективе. Для нас попытки решить данные проблемы представляют интерес с точки зрения общей теории детерминации статуса, поскольку ряд зависимостей предстает здесь в заостренной форме.

В ряде работ проблема причинно-следственной связи неудовлетворительного положения подростка и его противоправного поведения решается в направлении признания того, что «одной из главных причин превращения трудных школьников в правонарушителей является их неудовлетворенность своим положением среди одноклассников» (4, 163). Во многом сходной точки зрения придерживается Э. И. Дранищева (90, 70). Но ближе к истине, на наш взгляд, позиция А. Ф. Никитина, который считает, что «неблагоприятное положение большинства трудных подростков в коллективе класса является в одно и то же время следствием и причиной отклонений в духовном и нравственном развитии этих подростков» (277, 54).

В некоторых работах подчеркивается ранний генезис того состояния личности подростка, которое потом характеризуется как трудновоспитуемость. Особую роль играет психологическая неподготовленность ребенка к школьному обучению, которая является следствием недостатков семейного и дошкольного воспитания. Эта неподготовленность, проявляющаяся в познавательной, эмоционально-волевой и социальнопсихологической сферах, приводит к тому, что с первых дней пребывания в школе ребенок начинает «отклоняться» от принятых эталонов деятельности и поведения, усваивает роль «неблагополучного», «неуспевающего», «недисциплинированного», которая постоянно воспроизводится в ситуациях общения с учителями и одноклассниками, углубляя положение межличностного разлада и изоляции. Дефицит социального признания и общения компенсируется поисками внешкольного круга сверстников, который нередко характеризуется противоправным поведением.

Конкретный анализ детерминации психологической изоляции «трудных» и недисциплинированных подростков в классе показал, что причиной того или иного положения трудновоспитуемых подростков в коллективе класса является не только сам факт их недисциплинированности, но и присущие им характерологические черты, которые вообще осуждаются сверстниками.

По данным Е. И. Кульчицкой, неблагоприятное положение в коллективе занимают те недисциплинированные подростки, которые имеют такие черты, как злобность,

мстительность, черствость, нечестность, грубость, лживость и эгоизм. «В тех же случаях, когда недисциплинированность сочетается с чертами, выражающими доброжелательное отношение к сверстникам, классный коллектив относится к подростку положительно» (217, 127). По мнению автора, неблагоприятное положение трудновоспитуемого подростка в коллективе класса не является исключительной причиной его поведения. Скорее всего, это не причина, а результат эгоистической направленности его личности, которая сложилась в семье (217, 129).

Таким образом, исследование взаимоотношений трудных подростков со сверстниками уточняет и наши представления о значении семьи в детерминации социометрического статуса. Семья не только обеспечивает ребенку определенный уровень интеллектуального развития и прививает навыки общения, облегчающие ему исполнение определенных социальных ролей в группе сверстников, но в ней формируется определенная направленность его личности, от которой во многом зависит судьба взаимоотношений с товарищами.

Положение трудных подростков в классе зависит не только от их личных качеств и поведения, но и от своеобразной в каждом конкретном случае социально-психологической ситуации, которая возникает в коллективе. По данным А. Ф. Никитина, к наиболее значимым ее факторам относятся: 1) характер влияния трудных подростков на деятельность класса и на отдельных дисциплинированных учеников; 2) степень влияния дисциплинированной части класса на поведение трудных; 3) степень сплоченности дисциплинированных и трудных учеников (276, 11).

Исследования взаимоотношений трудных подростков со сверстниками дают основания не только для конкретных психологических выводов, но и еще раз с особой остротой обнаруживают психолого-педагогическую и социальную значимость всей проблемы взаимоотношений для нашей психологии и педагогики, для практики гуманистического воспитания.

### **Социометрический статус и некоторые индивидуально-психологические особенности**

Социометрический статус индивида является сложным сплавом опыта общения и взаимоотношений со сверстниками, товарищами по группе. Его детерминация неминуемо должна быть связана с теми индивидуально-типологическими особенностями человека, которые проявляются в общении с другими людьми и, прежде всего, с темпераментом. Как известно, общительность, динамическая сторона отношений к людям входит в основное ядро психологической характеристики темперамента. Взаимоотношения, которые являются одновременно и мотивационной основой и результатом процессов межличностного общения, говоря словами В. С. Мерлина, не только «влияют на проявления темперамента, но и наоборот...

в свою очередь зависят от темперамента» (257, 212—213).

### **ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Особенно выразительная связь качественных особенностей темперамента с характером общения была установлена в исследованиях А. И. Ильиной при сравнении общения у девочек-старшекласниц сильного, уравновешенного и подвижного типа (сангвиники) и сильного, уравновешенного и инертного типа (флегматики) (117, 127). Представителям того и другого типа присущи контрастные черты в установлении и проявлении социальных контактов по таким параметрам, как скорость установления этих контактов (сангвиники устанавливают контакты быстро, флегматики – медленно); динамика отношений общения (первых характеризует изменчивость и непостоянство, вторых – устойчивость и постоянство); скорость реакции на проявлении общающегося человека (сангвиники реагируют быстро, флегматики – замедленно); инициативность и активность в общении (сангвиники инициативны и активны, флегматики пассивны).

По данным этих исследователей, влияние темперамента сказывается и в характере тех ситуаций, в которых проявляется положительное отношение к общению. Сангвиники предпочитают широкий круг людей, они хорошо чувствуют себя в новой необычной обстановке среди малознакомых людей. Флегматики предпочитают общаться с узким кругом старых знакомых в привычной обстановке (257, 214).

Вместе с тем, как указывает В. С. Мерлин, проявление темперамента в общении связано с возрастом, с общим развитием личности: «... Чем старше ребенок, тем чаще и в большей степени проявления темперамента маскируются отношениями личности» (257, 211). Следовательно можно ожидать, что на ранних возрастных этапах типологические особенности могут оказывать более существенное влияние на взаимоотношения и общение человека, чем на поздних. К сожалению, в нашем распоряжении нет материалов для соответствующих конкретных сопоставлений.

Ряд исследований, которые касаются связи индивидуально-типологических особенностей с социометрическими показателями, проведен в студенческих группах. Их авторы используют иную систему понятий, рассматривая индивидуально-типологические особенности в терминах экстра-интраверсии, которая устанавливалась путем обработки данных опросников (преимущественно Г. Айзенка). Однако сопоставление этих результатов с изложенными представляется правомерным, поскольку, по данным В. С. Мерлина, картина поведения, которая трактуется как социальная экстраверсия (общительность, социофилия, «легко делится своими чувствами») в целом соответствует симптомокомплексу «сильные, уравновешенные подвижные» (сангвиник), а интраверсия – «сильные, уравновешенные инертные» (флегматик) (257, 138). В специальных исследованиях последних лет обнаружены зависимости, которых можно было ожидать на основе анализа приведенной нами картины особенностей общения.

Связь общительности (экстраверсии) со статусом прежде всего может быть усмотрена через его зависимость от фактически социометрического фактора – эмоциональной экспансивности, которая есть не что иное, как проявление общительности, измеряемое числом сделанных выборов. На положительную связь социометрического статуса и эмоциональной экспансивности указывают ленинградские авторы Н. Обозов (282) и Г. Суходольский (367). Как замечает Н. Обозов, по мере развития и становления внутрисубъективных взаимоотношений положительное влияние эмоциональной



экспансивности (общительности) на статус ослабляется: на V курсе связь между этими показателями в студенческих группах оказалась незначимой, сохранилась лишь положительная ее тенденция. «Можно предположить, – отмечает автор, – что в начале совместного обучения взаимоотношения строились по критерию эмоциональной экспансивности, но позднее, когда студенты ближе и больше (во времени) познали друг друга, взаимоотношения стали регулироваться какими-то другими личностными параметрами» (282,150).

Примерно такие же данные получены и в исследовании А. Н. Лутошкина, в котором социометрический статус студентов сопоставлялся с показателями экстраинтровертированности. В период формирования коллектива экстравертированные личности имели несколько повышенный статус. Однако, как указывает автор, по мере стабилизации взаимоотношений произошло уравнивание положений за счет снижения статуса экстравертов и некоторого повышения его у интровертированных личностей (241, 98).

С нашей точки зрения, здесь проявилась общая тенденция в динамике детерминации статуса: сначала (в первый период знакомства) он существенно определяется индивидуально-типологическими особенностями, навыками и опытом общения, феноменами первого впечатления (А. А. Бодалев). Затем, по мере взаимного узнавания в процессе совместной деятельности, детерминация меняется: на первый план выходят те существенные черты личности, особенности поведения и деятельности, о которых речь шла выше.

А. Н. Лутошкин обнаружил также связи социометрических показателей с такими индивидуально-типологическими особенностями, как интраверсия и нейротизм, которые в общем понижают статус в группе.

Рассматривая приведенные данные, следует иметь в виду, что одни и те же особенности по-разному влияют на внутригрупповой статус, который фактически является предметом нашего анализа, и положение в более широкой социальной среде.

Хотя, по данным Г. В. Суходольского, статус студента в группе и статус на курсе связаны значимым коэффициентом детерминации (367, 320), здесь могут быть и существенные различия. На них указывает Б. Г. Ананьев, обобщая результаты ряда исследований: «Экстравертированные занимают более или менее постоянное положение в малой группе и на курсе в коллективе, причем чаще всего относятся к предпочитаемым или к лидерам.

Статус в малой группе у интровертированных чаще всего отрицательный, их изолированность в малых группах – распространенное явление. Тем удивительнее, на первый взгляд, что в большой группе их статус становится положительным и они значительно чаще, чем другие, становятся предпочитаемыми и даже лидерами.

Очевидно, что своеобразие интеллекта и личности интровертированных получает более благоприятные условия в структуре коллектива, в котором они пользуются способами

общения, более адекватными их организации. Экстравертированным, вероятно, доступнее любые способы общения как в широких, так и узких интимных масштабах» (1, 32).

К соображениям о динамике влияния общительности в связи со степенью знакомства следует добавить, что эта особенность человека существенно влияет прежде всего на непосредственные контактные эмоциональные взаимоотношения и на соответствующий статус. Что касается опосредованных взаимоотношений, то здесь более важную роль играют не динамические, а содержательные качества личности.

Наряду с попытками связать социометрические показатели с общительностью личности, во многих работах последнего времени они сопоставляются и с некоторыми другими индивидуально-типологическими и психофизиологическими факторами. Обобщая соответствующие результаты, следует отметить их фрагментарность и известную противоречивость. Упомянем прежде всего исследования, в которых социометрический статус оказался закономерно связанным с некоторыми несоциометрическими психологическими показателями.

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

В работе Ю. М. Орлова рассматривается связь статуса в рабочем коллективе с такими переменными, как общий мотив достижения, уровень притязаний в зарплате и стремление к достижениям в производстве. Под мотивом достижения автор понимает «совокупность психических процессов, лежащих в основе стремления превзойти наличный уровень достижений, в желании улучшить полученные результаты трудовой, учебной или общественной деятельности. Чем больше разница между достигнутыми и предполагаемыми целями, тем сильнее мотив достижения» (286, 83). При этом, по мнению автора, мотив достижения должен касаться и социальных потребностей, где он может проявляться в стремлении к повышению положения личности в группе.

Социометрический статус в данном исследовании измерялся по критериям совместного труда и отдыха; мотив достижения устанавливался с помощью проективного тематического апперцепционного теста (ТАТ). Обнаружилось, что мотив достижения больше выражен у людей, имеющих низкий уровень статуса, «чьи потребности в эмоциональных контактах во внутригрупповом взаимодействии недостаточно удовлетворены или неразвиты. Общий мотив достижения в среднем слабее у лиц с высоким статусом» (286, 86).

Подобные результаты обнаружены и по другим сопоставлявшимся показателям: оказалось, что лица с низким социометрическим статусом имеют более высокие показатели по сравнению с обладателями более высокого статуса и в области притязаний в сфере заработной платы; у них же зафиксирован самый высокий уровень стремления к достижениям в производстве.

По мнению автора, здесь имеет место компенсаторная реакция, связанная с неудовлетворением важных социальных потребностей у лиц с низким социометрическим статусом. Следует отметить, что найденные в данном исследовании обратные

соотношения уровня статуса и уровня притязаний хорошо согласуются с установленным нами ранее «парадоксом осознания» – таким же соотношением реального статуса с притязаниями в области взаимоотношений.

В другом исследовании этого же автора (совместно с Н. Д. Твороговой) предпринята попытка изучить зависимость социометрического статуса студентов от потребности в общении, которая измерялась посредством взаимных сценок и с помощью ТАТ. Обнаружилось, что «испытуемые с сильной потребностью в общении имеют более высокий социометрический статус» (287, 294). Испытуемые с низкой аффилиативной потребностью получают наименьшее число выборов по положительному критерию и наибольшее по отрицательному. «Изолированные» состоят преимущественно именно из таких лиц.

В работе М. С. Жамкочьяна и И. М. Палея некоторые коммуникативные свойства личности сопоставлялись с показателями интеллекта. Первые оценивались посредством адаптированного 16-факторного личностного опросника Р. Кэттелла, а вторые измерялись по шкале Векслера. Хотя социометрических измерений здесь не проводилось, важно отметить установленную высокую корреляцию некоторых факторов общительности с субтестами «осведомленность» и «словарь», которые тесно связаны с тем, что называют «общей культурой» (93, 62).

В ряде исследований рассматривалась связь социометрического статуса с некоторыми психофизиологическими показателями. Полученные результаты противоречивы и трудносопоставимы. В исследовании Н. Н. Обозова социометрический статус и эмоциональная экспансивность членов студенческих групп сопоставлялась с некоторыми показателями эффективности групповой деятельности. Обнаружены довольно тесные связи между социометрическим статусом в группах и такой элементарной характеристикой групповой психомоторной деятельности, как скорость. Такие же тенденции связи обнаружены между социометрическими показателями и точностными характеристиками групповой деятельности. Особенно четко выступила следующая зависимость: чем выше статус индивида в учебной группе, тем более высокую скорость показывает он в экспериментальной групповой деятельности (281, 183).

По мнению автора, «социально-психологический показатель – высокий социометрический статус – выполняет регулятивную функцию в отношении скорости совместной работы. Взаимные симпатии членов группы также оказывают влияние на регуляцию скорости групповой работы» (281, 183).

С нашей точки зрения, гипотеза о регулятивной функции статуса в данном контексте не вполне обоснована. Полученные результаты могут быть объяснены двумя факторами. Во-первых, индивидуально-типологическими особенностями нервной системы лиц с высоким статусом. Возможно, те ее свойства, которые положительно влияют на статус, одновременно обуславливают и высокую скорость психомоторной реакции. Во-вторых, общая успешность в групповой деятельности у лиц с высоким статусом может быть связана с их общим оптимальным эмоциональным тонусом, вызванным благоприятными взаимоотношениями и хорошим положением в группе.

Во всяком случае, связь социометрического статуса с некоторыми психофизиологическими показателями можно считать установленным фактом. О наличии такой связи свидетельствует и исследование В. С. Магуна (246). Следовательно, вывод А. Х. Чернышева о том, что «не существует закономерной связи между психофизиологическими характеристиками и групповой дифференциацией (статусом, в частности)» (392, 20) нуждается в дальнейшей проверке. С этим, впрочем, согласен и сам автор. Более того, в его работе приведены данные, свидетельствующие как раз о наличии некоторых связей. Так, указывается, что лица, имеющие высокий статус и активно влияющие на группу в повседневной жизни, оптимально сочетают достаточно высокие показатели двух сфер психофизиологических характеристик – «информационных» и «энергетических» (392, 19).

### **Социометрический статус и некоторые патологические особенности**

Мы будем опираться на результаты социометрических исследований в спецшколах и работ, ведущихся в русле групповой психотерапии, которая активно использует понятийный аппарат и методические приемы социальной психологии. Выводы указанных исследований интересны в нескольких аспектах. Во-первых, как всегда, данные психопатологии дают возможность увидеть в заостренной форме развитие тенденций, которые имеют место в норме. Во-вторых, сопоставление результатов, полученных в массовой школе, с результатами исследований, проведенных в спецшколах различных типов, позволяет понять некоторые общие и специфические особенности-детерминации статуса. Наконец, указанные материалы в известной степени как бы соединяют тенденции, обнаруженные при изучении статуса «трудных», и данные о влиянии на статус психофизиологических и индивидуально-типологических особенностей.

Начнем с данных психиатрии. Здесь важно то, что анализ причин неврозов у детей, подростков и взрослых, а также опыта применения методов групповой психотерапии, при которой восстановление благоприятных взаимоотношений больных с окружающими людьми выступает как действенный фактор устранения патологических изменений в их личности, позволяет более или менее непосредственно связать определенные негативные или позитивные образования в личности с взаимоотношениями, с положением человека в контактной группе и более широкой социальной среде.

На возможность травмирующего влияния ситуаций общения указывают С. С. Либих (230, 231), С. В. Днепровская (85), И. Е. Вольперт (62, 63), Ю. Т. Тимофеев (370), В. И. Гарбузов (69—71) и др. В этих же работах на основе терапевтического опыта показана роль перестройки отношений с окружающими в лечении и реабилитации больных неврозами, которая понимается как «восстановление их личного и социального статуса» (85, 178).

Особенно велико взаимное влияние ситуаций общения и невротических проявлений в детском возрасте. С одной стороны, неблагоприятные условия общения способствуют появлению невротических реакций. С другой стороны, эти реакции, как отмечает С. С. Либих, «затрудняя коммуникации ребенка, способствуют обострению отношений в коллективе, а в силу пластичности его нервной системы, незавершенности формирования

характера довольно легко закрепляются и могут в дальнейшем отклонить обычное развитие ребенка, приводя к своеобразной “психопатизации” личности...» (231, 51).

В ряде исследований, в которых рассматривались взаимоотношения детей и подростков с легкими отклонениями в психоневрологической сфере в коллективах массовой школы, выявлен ряд специфических особенностей.

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

По данным Ю. Дауленскене, дети (изучались ученики вторых-пятых классов) с психоневрологическими отклонениями более чем в два раза чаще находятся в неблагоприятном положении в классном коллективе, чем остальные школьники: 58,3 % таких детей оказались в неблагоприятном положении. В число любимцев класса не попал ни один школьник, имеющий отклонения в психоневрологической сфере. Выяснилось, что дети с психоневрологическими отклонениями, находящиеся в неблагоприятном положении в классном коллективе, тяжело поддаются лечению, фиксируются на своей патологии, у них появляются черты патологической замкнутости. Все это еще больше ухудшает их положение в классе и отражается на успеваемости (80, 177).

Интересные наблюдения за особенностями развития взаимоотношений у детей с невротическими навязчивыми состояниями приводятся в работах ленинградского психиатра В. Гарбузова. По его мнению, особенно обостряется влияние взаимоотношений на формирование личности в конце второго, начале третьего класса (9 лет). Именно в это время возникает возрастной «криз», который объясняется «неспособностью неустойчивой, неправильно формирующейся личности найти правильные взаимоотношения с уже сложившимся к концу второго, началу третьего класса коллективом» (71, 172).

Автор выделяет особую категорию детей и подростков, заболевание которых тесно связано с расстройством взаимоотношений. Представители этой категории отличаются упрямством, конфликтностью, обидчивостью, скрытностью, малообщительностью, склонностью к длительной задержке на неприятных переживаниях, чувством неуверенности в своих силах и в благополучном завершении своих дел. Это подростки со сложным комплексом чрезмерного самолюбия, высокой самооценкой и уровнем притязаний и, вместе с тем, неуверенные в своей способности преодолеть встающие перед ними трудности, неспособные рационально разрешить их. Они, отмечает В. Гарбузов, стремились занять высокое и прочное место в классе, но «отвергались» коллективом (77, 173).

На основании приведенного материала можно предположить, что невротические состояния являются следствием, а не причиной расстройства взаимоотношений: испытуемым свойственны именно такие черты личности, которые, как мы видели, почти во всех случаях понижают положение в группе сверстников. Особенно важно подчеркнуть в связи с предстоящим анализом самооценки и уровня притязаний в области личных взаимоотношений неадекватность детей-невротиков в этой области. На завышенную самооценку и уровень притязаний детей больных невротическими состояниями указывают и другие авторы.

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

Так, в исследовании Х. Р. Милодан-Копыстьянской обнаружено, что у детей-невротиков с деструктивным и противоречивым типами общения со сверстниками «несоответствие между уровнем притязаний на определенное положение в коллективе и фактическими достижениями в сфере общения составляло ядро невротического конфликта» (260, 110). У них установлена склонность к переоценке неудовлетворительных эмоциональных связей с другими детьми, а также к адекватному восприятию удовлетворяющих взаимоотношений. В то же время дети, отнесенные к конструктивному и промежуточному типам поведения, статус которых был вполне благополучным, обнаружили тенденцию к его недооценке.

Сниженный уровень притязаний как один из факторов повышения статуса отмечается и в работе В. Л. Леви и Л. З. Волкова, в которой обсуждается синдром застенчивости. Так называемая психостеническая застенчивость, которая характеризуется снижением уровня притязаний и сравнительно мало выраженной тенденцией к компенсации, препятствует принятию роли лидера, однако не снижает, а часто, наоборот, повышает социометрический статус, поскольку, по словам авторов, «способствует конформному, социально одобряемому поведению» (224, 135).

Эти данные хорошо согласуются с нашими результатами и с предположением Е. С. Махлах о том, что недооценка собственного статуса является важной самостоятельной предпосылкой повышения положения человека в группе.

По данным ряда работ, заболевание неврозом у подростков не всегда вызвано разладом в сфере взаимоотношений со сверстниками. Его причиной могут быть и другие конфликты, например, в семье. Если больной неврозом подросток обладает качествами, обычно детерминирующими высокий статус, его положение в классном коллективе может быть вполне благоприятным. У таких детей отмечены некоторые общие черты: высокий интеллект, любознательность, прилежность, чувство ответственности, которые обеспечивали им «ведущее место в коллективе, как по успехам, так и по эмоциональному выбору» (69, 174).

Интересна картина направленности социометрических реакций в специально созданных для лечения психотерапевтических группах детей и подростков. На первом этапе знакомства все больные охотно выбирали подростков, отнесенных к категории малоподвижных, малоинициативных, медлительных, но внешне спокойных. Возбудимые, беспокойные, чрезмерно подвижные не выбирались. По мере лечения и совместных встреч взаимоотношения структурировались и социометрическая картина несколько изменилась. Как отмечает В. И. Гарбузов, «выборы товарища в другой подгруппе (имеется в виду тип поведения и набор определенных качеств. – Я. К.) и направленность этих выборов, в отличие от таковых в массовых группах, в лечебной группе не только отражали палитру симпатий и антипатий, но и стремление к изменению собственной личности в этом направлении» (69, 64). Последнее замечание представляется нам принципиально важным для уяснения природы социометрического выбора: объект выбора выступает для выбирающего в качестве образца для подражания. В нем видится некая перспектива развития собственной личности.

Социометрический выбор тесно связан с поиском не только объекта общения, но и объекта подражания. При этом между статусом личности и его признанием в качестве образца для подражания существует сложная двухсторонняя связь.

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

В специальном исследовании С. А. Тищенко обнаружена прямая зависимость выбора младшими и старшими подростками объектов подражания от их популярности в классном коллективе (372, 166). Вместе с тем следует учитывать и то, что сама популярность подростков возникла благодаря наличию у них качеств, детерминирующих выбор: подражают популярным, но популярность сама возникла благодаря наличию качеств, ценимых в коллективе и поэтому стимулирующих подражание.

Данные, полученные в исследованиях психотерапевтических групп детей и подростков, подтверждаются в работах, касающихся взаимоотношений в группах взрослых, страдающих неврозами и физическими недостатками. Прежде всего важно подчеркнуть большое психотерапевтическое значение правильно организованного общения в таких группах. Это общение, как указывает И. Е. Вольперт, «смягчает или устраняет тягостное чувство своей исключительности и душевного одиночества, укрепляет у невротика способность к формированию субъективно-ценных связей, уменьшает у него чувство неполноценности» (62, 185).

В палатах психиатрического отделения, по данным С. С. Либиха и С. В. Днепровской, возникают стихийно складывающиеся, или спонтанные, группы больных. Характерно, что численность этих групп укладывается в обсуждавшиеся нами «классические» нормы: от двух-трех до пяти-семи человек (230, 23).

Объединяет людей, больных неврозами, сходное настроение или эмоциональное отношение к явлениям окружающей среды. На втором месте, как указывает С. С. Либих, находятся причины, связанные общностью интересов, интеллектуального, культурного уровня (230, 23). У психически больных группы чаще всего возникают по внешним причинам: общая палата, стол в столовой и т. д.

Анализ социометрических выборов, которые делали и получали испытуемые, обнаружил не только их зависимость от характера заболевания, но и от успешности психотерапевтических воздействий. По данным С. С. Либиха, больные эндогенной депрессией обычно не выбирали никого. Нарастание числа активных (отданных) выборов у этих больных свидетельствовало об улучшении их состояния.

Интересно отметить, что при переходе в маниакальное состояние эмоциональная экспансивность резко увеличивалась до 13—17 выборов (230, 24). Анализ детерминации статуса больных и его динамики обнаруживает ряд общих и специфических особенностей. В результате первого опроса большое число выборов получили больные истерией. Это, по мнению автора, связано с их общительностью, эмоциональностью, живостью, стремлением понравиться, произвести впечатление. Однако, по данным последующих социометрических опросов, статус многих из них резко понизился. Причем

содержательный анализ их личности выявил такие черты, как себялюбие, эгоцентризм, пренебрежение интересами других больных. В то же время популярность больных, личностные особенности которых под влиянием психотерапий корригировались, постепенно повышалась. Здесь на новом и весьма специфическом материале подтверждается высказанное нами ранее предположение о месте эмоционально-динамических и содержательных характеристик личности в детерминации социометрического статуса: играя большую роль в формировании статуса на начальных этапах общения, эмоционально-динамические качества затем уступают ведущее положение социально значимым в данной группе чертам личности и особенностям поведения.

Интересны данные С. В. Днепровской о взаимоотношениях больных с различным диагнозом. Характерно, что среди других пользовались популярностью некоторые депрессивные больные. Выбравшие их объясняли свое предпочтение тем, что больные с депрессиями «умеют выслушивать их», являются молчаливыми, но внимательными собеседниками (85, 179). С точки зрения нашей гипотезы о субъективной информативности личности как мотиве общения, в данном случае популярность депрессивных больных объясняется тем, что они удовлетворяют потребность выбирающих в передаче информации, являясь ее «приемниками».

В работе Э. Вийтар и Т. Аунапуу изучались личные взаимоотношения учащихся спецшкол с дефектами речи и слуха. Результаты исследования представляют существенный «интерес, поскольку у испытуемых нарушены главные средства общения».

Выяснилась четкая зависимость статуса от сохранности речевых возможностей. Это проявилось прежде всего в том, что учащиеся с речевым дефектом во всех классах имели более высокий статус, чем учащиеся с дефектами слуха, у которых главным способом установления контакта является чтение с губ. Далее, установлена связь между «силой дефекта» и статусом: чем тяжелее дефект, тем ниже статус. В специфических условиях данной школы, где успеваемость тесно связана с характером и «силой дефекта», обнаружена прямая зависимость статуса от успеваемости. Установлена связь между статусом и возрастом учеников: старшие ученики занимают или очень хорошее или очень плохое положение, младшие ученики занимают среднее положение (52, 85).

Материалы данного исследования, таким образом, обнаруживают связь статуса с коммуникативными способностями человека.

Различия между испытуемыми, прямо связанные в данном специфическом случае с характером и силой дефекта речи и слуха, в условиях классов массовой школы и других нормальных группах проявляются в не столь очевидных индивидуальных особенностях передачи и приема информации.

## ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

По данным, полученным в спецшколах, где речь и слух учащихся сохранены, прямой связи между характером дефекта (умственной отсталостью) и статусом ребенка не



обнаружено. Анализ диагностических данных учащихся с низким статусом показал, что в эту категорию попадают прежде всего те дети-олигофрены, у которых недоразвитие познавательных процессов сочетается с грубым недоразвитием личности, изменением системы потребностей и мотивов, нарушением эмоционально-волевой сферы (67, 13).

Весьма существенно, с точки зрения высказанных положений о роли коммуникативных способностей в детерминации статуса, подчеркнуть отмеченное в этом же исследовании обстоятельство: нередко в группу непопулярных попадают также ученики с грубым недоразвитием речи, которые по своей успеваемости и интеллектуальным возможностям не относятся к категории глубоко умственно отсталых.

Влияние сопутствующих дефектов на статус в спецшколе отмечается и в другом исследовании. По данным В. А. Врянена, у детей, находящихся в неблагоприятном положении, сопутствующих дефектов в пять раз больше, чем у лиц с самым высоким статусом, и в два раза больше, чем у учащихся со средним статусом. Наиболее неблагоприятное положение в коллективе занимают дети-психопаты, дети с нарушением поведения, а также страдающие энурезом, склонные к бродяжничеству, с нарушением речи и с выраженными физическими дефектами (67).

Общие же закономерности детерминации статуса, отмеченные нами при анализе материалов массовой школы, совпадают с данными, полученными в аналогичных исследованиях, проведенных в спецшколах. Наиболее важная особенность, которая представляет для нас общетеоретический интерес, заключается в том, что здесь обнаружено более резкое по сравнению с массовой школой расхождение «осознаваемой модели», полученной на основе мотивировок выбора, и «реальной модели», сконструированной в результате индивидуально-психологического изучения детей с разным статусом. Отсюда можно предположить, что сама степень этого совпадения зависит не только от возраста и особенностей микросреды, но и от интеллектуальных возможностей человека, которые обуславливают уровень его социально-психологической рефлексии.

Таким образом, анализ экспериментального материала исследований взаимоотношений в группах людей, больных неврозами, а также в классах спецшкол дал возможность выявить ряд общих и специфических особенностей детерминации статуса, которые проливают дополнительный свет на ряд конкретных проблем.<

>

### **Субъективная информативность как мотив межличностного общения и детерминация статуса**

Данные, изложенные в предыдущих разделах, показали, что одним из основных компонентов и «осознаваемой», и «реальной» моделей выбираемого партнера являются его интеллектуальные качества – знания и умственные способности.

Субъективная информативность – прогнозируемая субъектом способность другой личности сообщить необходимую ему информацию, либо ее способность адекватно воспринять информацию, которую он сам стремится сообщить.

Глубокая связь между интеллектуальными характеристиками личности и отношением к ней других людей может быть понята в аспекте развиваемых в данной работе общих положений, во-первых, об информационной потребности, в которой уже на ранних стадиях онтогенеза слиты воедино потребности в другом человеке и в новой информации, и во-вторых, о взаимоотношениях как мотивационно-потребностной основе процесса общения. В акте социометрического выбора происходит актуализация и потребности в общении, и потребности в новых впечатлениях, актуализация информационной потребности. Уточняя представление о природе социометрического выбора, следует подчеркнуть то обстоятельство, что в известной мере все социометрические критерии фактически всегда стимулируют выбор не только для деятельности, обозначенной критерием, но и для деятельности общения. Смысл выбора, его дискриминационная сущность часто состоит не столько в том, чтобы выбрать для какого-то дела, сколько в том, чтобы в дальнейшем действовать вместе с объектом выбора, то есть общаться с ним. Как подчеркивается в последнее время рядом исследователей (232; 278), общение – это обмен ценностями, стабильная система которого представляет собой взаимоотношения.

Главным способом, генеральным средством общения как обмена ценностями, информацией является речь. По меткому выражению А. А. Леонтьева, «межличностное общение (если только оно не формальное) можно представить как своего рода бесконечный разговор, длящийся месяцами и годами и лишь на время прерывающийся» (227, 23).

Такое понимание социометрического выбора и значения речевого общения как основного способа реализации взаимоотношений между людьми дает основание для гипотезы о субъективной информативности как интегративной характеристике личности, играющей особую роль в мотивации общения, а следовательно, и в детерминации социометрического статуса. Впервые сформулированная нами в 1973 г. под названием «феномен Шахрезады» (180) и затем изложенная в научном сборнике в 1974 г. (181), эта гипотеза в настоящее время хорошо согласуется с теоретическими и экспериментальными работами других авторов. [29 - На этот феномен ссылаются А. Л. Леонов и В. И. Лебедев в своей известной книге «Психологические проблемы межпланетного полета» (228), когда в разделе «Информационная истощаемость человека» они пишут, что «для удовлетворения потребности в информации человек, порой неосознанно, выбирает для общения того, кто может быть ее источником». И дальше они приводят данные из статьи «Феномен Шахрезады». Порой это понятие используется как своеобразный научный фольклор, без ссылки на автора. В учебнике психологии для средней школы, который издан в Латвии, А. Воробьев пишет: «Вспомните сказки “Тысяча и одна ночь”. Умение Шахрезады правильно строить общение спасло ей жизнь. Такое умение вошло в психологию под названием “Феномен Шахрезады”» (64).]

То обстоятельство, что в социометрическом тесте субъект выбирает прежде всего партнера по общению, заставляет принять, разумеется, условно тезис о том, что, по сути

дела, производится выбор собеседника в широком смысле слова. (Кстати сказать, в исследованиях Ю. Орна эта ситуация максимально актуализирована тем, что она открыто заложена в критерии выбора «Кому бы ты доверил свои тайны».) Следовательно, можно предположить, что выбирается тот товарищ по группе, от которого либо ожидается необходимая информация, либо тот, кто сам может воспринять информацию, которую выбирающий хочет сообщить.

Субъективная информативность – это прогнозируемая субъектом способность другой личности сообщить необходимую ему информацию, либо ее способность адекватно воспринять информацию, которую он сам стремится сообщить. Таким образом, в первом случае объект выбора выступает как источник информации, а во втором – как ее «приемник». При этом, если в первом случае субъект выбора прогнозирует информативность выбираемого партнера для себя, то во втором случае он прогнозирует свою информативность для него. В зависимости от индивидуально-психологических особенностей личности, возраста и конкретной ситуации общения на первый план может выступать то «активный», то «пассивный» аспект субъективной информативности. Наиболее полно субъективная информативность как мотив общения и выбора представлена, по-видимому, в случае, когда в объекте выбора прогнозируется сочетание обоих аспектов и такое же сочетание предполагается в самом субъекте.

Следовательно, гипотеза субъективной информативности предполагает слияние объекта и субъекта выбора в единую функциональную систему, роли в которой могут совмещаться и взаимозаменяться.

В гипотезе субъективной информативности личности принимается положение о двух относительно самостоятельных познавательных потребностях: потребности получить информацию и потребности ее сообщить. Эта точка зрения близка высказанной В. И. Зацепиным (113) мысли о существовании относительно самостоятельной и отличной от потребности в познании, развивающейся на основе ориентировочного рефлекса, потребности в интеллектуально насыщенном обмене.

Особенно четко наличие двух самостоятельных потребностей, реализующихся в процессе интеллектуального обмена, подчеркнул М. М. Муканов: «Поскольку всякий обмен – это двусторонний процесс, в интеллектуальном обмене следует различать потребность в передаче и потребность в получении информации» (267, 93). О наличии самостоятельной «потребности в сообщении, передаче информации, обмене мнениями, знаниями» говорит и Г. Я. Розен (333, 133).

Как накладываются высказанные теоретические положения на реальность экспериментального исследования взаимоотношений и общения? В условиях, когда специальных исследований «под гипотезу» субъективной информативности еще не проводилось, убедительной проверкой может оказаться ее согласованность с экспериментальными фактами, полученными в независимых друг от друга и от самой гипотезы исследованиях.

Интересно отметить, что, анализируя гипотетический психологический механизм, который приводится в действие потребностью интеллектуального обмена, М. М. Муканов, который, вообще говоря, работает с далеким от социометрии концептуальным аппаратом, воспроизводит типично социометрическую модель: лицо, испытывающее дефицит информации («партнер А»), в зависимости от характера дефицита выбирает для себя партнера – источник информации («партнер В»). Как правильно отмечает автор, успех интеллектуального обмена в значительной степени зависит от правильности выбора «партнером А» собеседника, а для этого надо знать, кто из лиц, известных «А», обладает наибольшей информацией по данному вопросу и готовностью поделиться ею (267, 93).

Если быть последовательным, то нужно, с нашей точки зрения, рассмотреть и другую ситуацию: «партнер А» выбирает «партнера В» в силу того, что надеется найти в нем хорошего слушателя. Таким образом, при анализе экспериментального материала следует искать доказательства того, что член группы, располагающий информацией, будет выбираться чаще других, то есть наличие информации выступит в качестве фактора детерминации социометрического статуса.

Гипотеза субъективной информативности требует уточнения понятия о наличии у субъекта информации. Необходимо различать объективную информированность как принципиально объективно измеримый информационный фонд человека (это не значит, что такое измерение может быть в настоящее время действительно осуществлено), и субъективную информативность, которая, как мы это уже подчеркивали, означает прогнозируемую субъектом способность объекта выбора быть источником информации именно для него. Разумеется, между объективной информированностью и субъективной информативностью существует глубокая связь: при прочих равных условиях объективно более обширный информационный запас может обеспечить для личности возможность быть информативным для более широкого круга лиц. Но превратится ли эта возможность в действительность, зависит от ряда факторов: состава группы по подготовленности к восприятию данной информации, ее установок и ценностных ориентаций, возраста. Прогнозируемая субъективная информативность личности зависит и от таких ее особенностей, которые связаны с владением средствами передачи информации и прежде всего речевыми способностями. Следовательно, в экспериментальном материале можно ожидать детерминации статуса и особенностями речи испытуемых. Именно с этой закономерностью мы столкнулись при анализе статуса лиц с дефектами речи.

Далее следует уточнить понятие информативности со стороны содержания тех знаний, которые составляют ее основу. Это может быть либо информация новой модальности, либо более обширная по сравнению со средним уровнем информация той же модальности. На необходимость такого информационного перепада указывает ряд авторов. «Можно полагать, – отмечает Х. Й. Лийметс, – что удовлетворяющие обе стороны взаимоотношения опираются, с одной стороны, на признаки каких-то общих ценностей и, с другой стороны, на определенные различия в личности и в развитии общающихся сторон» (232, 65—65).

В работе А. В. Захаровой, М. Э. Боцмановой и Р. Д. Триггер, посвященной изучению связи общения и умственного развития школьников, специально подчеркивается, что

динамика дружеских взаимоотношений подростков определяется не столько самим фактом общности интересов, сколько темпом продвижения друзей в усвоении важного для них содержания (107, 174). Некоторое различие уровней знаний и умений в познавательной и в любой другой сфере, важной для подростка, становится одним из важнейших условий возникновения и развития дружеских отношений. Вследствие этого, как указывают авторы, и избирательность общения подростков, и характер складывающихся отношений как в микрогруппах, так и в более широких коллективах становятся в зависимость от уровня развития отдельных членов коллектива и уровня продвинутой в познавательном нравственном отношении всего коллектива (107, 175).

В то же время говорить о прямой зависимости статуса от уровня продвинутой можно лишь с одним существенным ограничением. Как уже отмечалось, слишком большое отклонение в уровне интеллектуального развития личности даже в позитивном направлении ведет к ухудшению ее статуса. С точки зрения гипотезы субъективной информативности этот факт вполне объясним: личность располагает информацией, которую другие члены группы не в состоянии воспринять и, следовательно, теряет свою информативность. Таким образом, вообще нельзя ожидать прямой линейной связи между информированностью личности и ее статусом. Об этом свидетельствуют результаты большого и тщательного выполненного исследования Р. Уринг, в котором специально изучалась связь между уровнем информированности учащегося и его социометрическим положением в классном коллективе (379, 380). Под информированностью «понимается та сумма знаний, которую учащийся в данный момент имеет, а также умение применять свои знания в общении» (379, 220).

Однако фактически составленный автором тест информированности, в основу которого был положен тест общей информированности Р. Кэттелла, преимущественно измерял только сумму знаний испытуемых в различных областях. Измерялись также и их интеллектуальные способности. Результаты сопоставления тестовых характеристик учащихся и их социометрического статуса показали, что информированность, говоря словами Ю. Орна, представляет собой ценность, «которая формирует межличностные отношения» (293, 159).

Особенно тесная корреляция со статусом по критерию «приглашение на день рождения» обнаружилась с информированностью в области спорта, науки и техники. «Корреляция с подтестом спорта, – отмечает Р. Уринг вполне понятна, поскольку спорт пользуется популярностью среди молодежи. Но нас поражает связь эмоционального социометрического критерия с информированностью по науке и технике» (380, 27). С другой стороны, со статусом по критерию «выбор товарища по учебе» теснее всего коррелировали подтесты музыки, изобразительного искусства, театра и литературы (380, 28).

Эта парадоксальность, с нашей точки зрения, может быть объяснена следующим образом. Поскольку социометрический выбор ориентирован на партнера по общению, беседе, можно думать, что здесь сработал эффект контраста: тема свободной беседы контрастирует с той основной деятельностью, аккомпанементом которой она является. В

данном случае: на семейном празднике приятно поговорить о серьезных вещах, а во время занятий отвлечься разговором об искусстве.

В связи с высказанными предположениями следует отметить, что, как это ни удивительно, в потоке психолого-педагогических публикаций по проблемам общения в детской среде одна из основных форм общения – свободная беседа, разговор – остается, почти не затронутой. Для педагогики общения и возрастной социальной психологии и в наши дни актуальны сетования Б. Ф. Поршнева, который считал, что «проблема речи – это тот участок, который должен стать передовым участком всего фронта нашей науки... социальная психология изучала до сих пор не говорящего человека – в этом я глубоко убежден. Сближение социальной психологии с психолингвистикой и психологией речи таит богатые возможности» (319, 44—45).

Особенно богатые возможности таит такое сближение в изучении взаимоотношений и общения в группах (коллективах) сверстников. В частности, рассматриваемую в данном разделе проблему субъективной информативности можно решить только при комплексном исследовании собственно социальнопсихологических и психолингвистических аспектов общения. В настоящее время мы можем опереться лишь на немногие исследования, в которых либо подчеркивается место словесного общения в становлении взаимоотношений, либо устанавливается связь речевых особенностей человека с его социальнопсихологическими характеристиками.

Первый аспект выразительно подчеркнут в одном из систематических исследований общения сверстников, предпринятом Т. В. Драгуновой. Ее данные чрезвычайно важны для обоснования нашей гипотезы:

Один из главных мотивов в возникновении дружеских отношений ребят, чтобы друг с другом было «интересно» общаться, проводить время, разговаривать.

Очень важно отметить, что многие ребята говорили о том, что им интересно общаться с товарищами потому, что с ними интересно разговаривать. Для шестерки девочек, по их собственному признанию, самое интересное – разговаривать. Одним из показателей возникающих или уже существующих отношений было не только то, что ребята старались что-то делать вместе, но и то, что они постоянно разговаривали друг с другом... Разговаривали серьезно, увлеченно, поглощенные содержанием разговора... Сплошь и рядом ребята прекращали разговор, если к ним подходили товарищи или взрослые. Это были какие-то личные разговоры. Личными разговорами были и другие, которые ребята вели на ухо, шепотом, заговорщически, со смешком или громким хохотом, – разговоры с явной для всех и нередко выставляемой напоказ тайной. Большое место в общении ребят вне школы также занимали разговоры.

Интересные для ребят разговоры, это разговоры двоякого рода. К первому роду относятся разговоры, во время которых сообщались какие-то новые факты и сведения из самых разнообразных областей, начиная от науки, техники и кончая интересными случаями из жизни; ко второму роду – разговоры об отношениях, поступках и качествах товарищей, о взаимоотношениях ребят, обо всем происходящем в классе или со

знакомыми ребятами, наконец, о собственных отношениях, в том числе с девочками или мальчиками, о планах, мечтах, будущем (88, 314—315).

В какой-то мере к исследованиям значения речи в процессах внутригруппового общения относится и работа Л. В. Артемовой, в которой устанавливалась связь речевой активности дошкольников в самостоятельной игровой деятельности с их положением в группе. По данным автора, речевая активность ребенка свидетельствует о его определенном положении в группе сверстников. «Значительное число высказываний возникает в случаях благоприятного положения ребенка; в неблагоприятном положении у детей словесных реакций немного или они отсутствуют. Следовательно, оказавшись в благоприятном положении, дети становятся более способными к распространению собственных ценностных ориентировок» (15, 90).

С нашей точки зрения, здесь правильным было бы сделать и несколько иной вывод: речевая активность ребенка, его способность высказывать свои мысли, наличие знаний, представляющих интерес для сверстников, в известной мере определяет его положение в группе. Об этом свидетельствуют и данные наших исследований, о которых уже шла речь: мотивируя свои выборы, дошкольники, как и испытуемые старших возрастов, часто указывают на такие причины, как «хорошо рассказывает», «знает много сказок», «с ним интересно».

#### Данные исследований

Мы уже говорили о показательном случае тесной связи информированности и статуса, приведенном в одной из своих работ А. С. Залужным. В «Учении о коллективе» он рассказывает о ребенке, «который никогда не был вожаком», но «вдруг сделался вожаком на протяжении целого дня, после он стал вообще вожаководствовать» (104, 576).

Разумеется, следует учитывать и обратное воздействие статуса на речевую активность. Лица с высоким статусом имеют более широкие возможности для высказываний, поскольку их высказывания являются более действенными и более охотно выслушиваются, поддерживаются.

Можно согласиться с А. В. Колычевой в том, что соотношения социометрических показателей и речевой активности достаточно сложны. Полученные ею данные свидетельствуют о том, что объем коммуникаций в группе зависит как от уровня социометрического статуса и эмоциональной экспансивности членов, так и от степени подобию между членами группы по этим показателям (197, 80).

В исследовании Б. А. Ильюка показано, что коммуникативные возможности испытуемых зависят не только от их социальнопсихологических характеристик, но и от структуры их речевых способностей, в которую, по мнению автора, входит: 1) отличная вербальная память; 2) правильный отбор языковых средств; 3) логичность построения и изложения высказывания; 4) умение ориентировать речь на собеседника; 5) высокий уровень речевой антиципации (119, 71).

Особенно интересным в аспекте нашего анализа представляется здесь выделение четвертого и пятого компонентов, непосредственно «работающих» в ситуациях общения.

Изложенные выше данные в какой-то мере подтвердили предположение о связи социометрического статуса с прогнозируемой способностью личности быть источником информации.

Гипотеза субъективной информативности, как уже указывалось, предполагает, что в качестве мотива выбора может выступать и прогнозируемая субъектом способность выбираемого быть хорошим слушателем, его способность к пониманию, сочувствию, сопереживанию. (Напомним, что именно готовность воспринимать информацию, способность быть терпеливыми слушателями, определила высокий статус депрессивных больных среди других обитателей палаты.)

В экспериментальных материалах сопереживание, сочувствие, понимание появляются как мотивировка выбора с подросткового возраста. Особенно характерны указанные мотивы для обоснования выбора друзей в юношеском возрасте. В последнее время это подчеркнуто в исследованиях юношеской дружбы, проведенных под руководством И. С. Кона. По данным работы В. А. Лосенкова, проведенной по методике «незаконченных предложений», критерием «истинной дружбы» становится (к 17 годам, у девушек особенно) способность друга «понять меня», «поддержать», «выслушать» (239, 97).

В нашем исследовании обоснования студентами своих выборов обнаружилось, что среди мотивировок интеллектуальными качествами 60 % занимают мотивировки типа «есть о чем поговорить», «понимаем друг друга», «интересный человек».

Поскольку мы предполагали, что понятию «субъективная информативность» из житейских понятий ближе всего определение «интересный человек», студентам было предложено сочинение: «Что такое “интересный человек”?» Почти во всех работах (из 287) обнаружены оба аспекта информативности: интересен тот, кто может дать что-то мне, и тот, кому что-то могу дать я, кому я сам интересен. Приведем выписки из некоторых сочинений:

«Это человек, с которым интересно беседовать о разных вопросах, не только тех, которыми он занимается непосредственно. Вовсе не интересен человек, который постоянно говорит о проблемах из своей работы, тем более, если некоторые научные термины, формулы окружающим непонятны... Другое дело, когда человек, как о своем непосредственном близком, говорит о литературе, музыке, истории и вообще о многих, многих вопросах. И не только говорит, а так же увлечен этими вопросами, как и профессией, ну, может быть, чуть меньше».

«Этот человек должен быть хорошим слушателем. Плохо, когда люди не умеют слушать других».

«Интересным человеком я считаю такого человека, с которым можно о многом поговорить, всегда находишь «общий язык». Не обязательно, чтобы он был красивым, он



может быть простым человеком и ничем не отличаться от окружающих. Но как только ты с ним заговоришь, сразу этот человек изменяется. Он всегда может поддержать разговор, с ним никогда не скучно. Сейчас красота в мужчине не обязательна: он может быть красивым, но не интересным; конечно, это же относится и к женскому полу. Встреча с интересным человеком всегда приносит духовное удовлетворение...»

«В зависимости от запросов людей, в обществе которых он находится, этот человек среди одних будет считаться интересным среди других – нет (курсив мой. – Я. К.)».

Важно отметить тот факт, что, подчеркивая черты, которые мы квалифицируем как субъективную информативность, испытываемые во многих случаях связывают их с нравственными качествами человека, с его направленностью, общим отношением к себе и другим. По-видимому, субъективная информативность становится мотивом общения лишь тогда, когда она сочетается с другими социально одобряемыми характеристиками личности, «вписывается» в определенную, качественно своеобразную структуру, конкретные параметры которой должны стать предметом специальных исследований.

//-- \* \* \* --//

Состояние изученности проблемы детерминации социометрического статуса личности в группе сверстников таково, что, не имея достаточных оснований для окончательных выводов, мы могли бы высказать некоторые общие предположения. Прежде всего ясно, что выбор сверстника обусловлен реальными факторами, которые по своей природе являются социальнопсихологическими стандартами, эталонами и стереотипами. Возникнув в результате межличностного общения в процессе совместной деятельности и взаимного познания, они объективируют, кристаллизируют в себе собственный опыт личности и усвоенные «нравственно эстетические и антропологопсихологические требования к людям» (41, 151).

Социально-психологические эталоны, стандарты и стереотипы выступают не только в качестве «алгоритмических предписаний» в процессах общения, но и исполняют регулирующую функцию в формировании взаимоотношений между людьми. Материалы экспериментальных исследований свидетельствуют о том, что выбор сверстника детерминирован эталонами, стандартами и стереотипами, которые образуют «осознаваемую» и «реальную» модели предпочтения. Эти модели находятся в определенном отношении к «идеальной модели» – нравственному образцу. С возрастом, как показали результаты описанных исследований, у человека происходит обогащение «осознаваемой» и «реальной» модели: увеличивается набор составляющих качеств и степень их обобщенности. Постоянно изменяется и соотношение «идеальной», «осознаваемой» и «реальной» моделей: они сближаются по содержанию, никогда полностью не совпадая. Разность между «идеальной», «осознаваемой» и «реальной» моделями предпочтения обуславливается неосознаваемыми компонентами детерминации.

Содержание социально-психологических эталонов, стандартов и стереотипов зависит от возраста испытуемых, личного опыта взаимоотношений и общения, групповых норм и традиций и ценностей широкой социальной среды. Сочетание общих, групповых и

индивидуальных компонентов в эталонах, стандартах и стереотипах обуславливает ту неповторимую внутреннюю основу, которая детерминирует выбор сверстника. В акте выбора «срабатывают» осознаваемые и интуитивные механизмы предпочтения. Как и в других актах нравственного выбора, интуиция, по удачному выражению А. И. Титаренко, выступает здесь «в единстве чувственных и рациональных своих моментов как способ ускоренной, непосредственной ориентации в мире социальных ценностей» (371, 22). В акте социометрического выбора в свернутом виде происходит сличение конкретных объектов с эталонными образцами, результатом которого является выбор или отказ. Данный процесс, который субъективно может переживаться как безотчетная непосредственная симпатия, объективно опосредован всей системой социально-психологических эталонов, стандартов и стереотипов, присущих данному индивиду. Отсюда уровень статуса личности в группе зависит от того, насколько полно в ней представлен эталонный набор качеств, входящий в структуру «осознаваемых» и «идеальных» моделей субъектов выбора.

Педагогическое управление статусом может идти, с одной стороны, по линии целенаправленного формирования социально значимой эталонной системы ценностей, функционирующих в данной группе, а с другой – по линии воспитания у членов группы соответствующих нравственно-психологических качеств.

### **Вопросы и задания**

1. Охарактеризуйте психолого-педагогическую значимость проблемы детерминации социометрического статуса личности в группе сверстников.
2. Как решалась проблема детерминации социометрического статуса в зарубежной психологии?
3. Как связан социометрический статус с качествами личности и особенностями поведения в группе дошкольников?
4. Как связан социометрический статус с качествами личности и особенностями поведения в начальных классах?
5. Как связан социометрический статус с качествами личности и особенностями поведения в подростковом возрасте?
6. Как связан социометрический статус с качествами личности и особенностями поведения в старших классах и студенческих группах?
7. В чем заключается мотивационная последовательность личности в ситуации выбора?
8. Охарактеризуйте методические приемы выявления детерминации социометрического статуса?
9. В чем различие понятий «идеальная», «осознаваемая» и «реальная детерминирующая модель» выбора?

10. Какую роль в социометрическом выборе играют неосознаваемые компоненты оценки партнера по общению?
11. Как социометрический статус связан с успеваемостью и оценкой способностей сверстника?
12. В чем сущность «эффекта Аристиды»? Приведите примеры из собственных жизненных наблюдений.
13. Какова связь социометрического статуса и трудновоспитуемости школьников?
14. Какова связь социометрического статуса и индивидуальнопсихологических особенностей личности?
15. Как социометрический статус влияет на формирование личности?
16. Дайте характеристику межличностных отношений детей с особенностями физического и психического развития.
17. Охарактеризуйте роль субъективной информативности в межличностном общении. Почему это явление названо «феноменом Шахрезады»? Приведите примеры из собственных жизненных наблюдений.
18. Какова роль педагога в формировании статусной структуры группы на основных этапах дошкольного и школьного детства?

#### Приглашение к исследованию

19. Проведите социометрическое исследование в избранной вами группе. Определите основные параметры взаимоотношений. Какие факторы обусловили положение «звезд» и «изолированных»? Проведите работу по оптимизации статусной структуры, помогите детям, которые испытывают коммуникативные трудности, наладить благоприятные взаимоотношения со сверстниками.

## Глава 7

### Социально-психологическая рефлексия и перцепция

#### Основные параметры проблемы социально-психологической рефлексии и перцепции

Психологическое изучение внутригрупповых взаимоотношений имеет несколько уровней, которые в конкретном исследовании выступают как его последовательные взаимосвязанные и взаимодополняющие этапы. На первом этапе осуществляется изучение и описание структурно-динамических аспектов взаимоотношений: вскрывается статусная структура групп, определяется ряд индивидуальных и групповых социальнопсихологических индексов, исследуются динамические аспекты указанных

параметров. На следующем этапе изучаются личностные аспекты взаимоотношений, к которым относятся изложенные проблемы детерминации, а также вопросы социальнопсихологической рефлексии и перцепции. Исследование рефлексивно-перцептивных процессов в сфере внутригрупповых отношений предполагает анализ ряда аспектов.

Прежде всего назовем социально-психологический аспект, который заключается в установлении групповых показателей, характеризующих общие рефлексивные особенности членов группы: полноту и точность осознания основных социальнопсихологических параметров; соотношение рефлексивных, перцептуальных и объективных параметров, описывающих структурно-динамическое состояние подсистемы личных взаимоотношений; установление зависимости перцептуальнорефлексивных показателей от таких содержательных переменных, как уровень развития группы в качестве коллектива; особенности ее деятельности, стиля руководства и т. д.

Далее, выделим собственно личностный аспект проблемы, содержанием которого является установление объективных индивидуальных перцептуально-рефлексивных характеристик, описывающих осознание и переживание членами группы своих взаимоотношений со сверстниками, а также взаимоотношений других членов группы. [30 - Здесь реализуется уже описанный выше принцип «двойной экспозиции».]

Отметим далее психолого-педагогический аспект проблемы, который заключается в изучении влияния рефлексивноперцептуальных факторов на развитие личности и определении направления и средств развития у человека соответствующих способностей.

С собственно психологическими и психологопедагогическими задачами изучения социально-психологической рефлексии и перцепции тесно связан наиболее глубокий уровень исследования указанных проблем, который заключается в установлении внутренних психологических механизмов, объясняющих влияние социально-психологических компонентов позиции личности в группе сверстников на формирование ее ситуативных переживаний и устойчивых качеств. Важно подчеркнуть, что рефлексивно-перцептуальные компоненты входят в само психологическое содержание внутренней позиции личности, поскольку, как указывает Л. И. Божович, она «складывается из того, как ребенок на основе своего предшествующего опыта, своих возможностей, своих ранее возникших потребностей и стремлений относится к тому объективному положению, какое он занимает в жизни в настоящее время и какое положение он хочет занимать» (45, 174).

Если положение личности в группе сверстников представляет собой существенный компонент объективной характеристики позиции, то осознание и переживание этого положения, отношение личности к той социально-психологической ситуации, которая сложилась для него в группе сверстников, – важный компонент субъективной стороны позиции.

Отмечается, что внутренняя позиция – это такое «образование, в которое включаются притязания человека в коллективе, обществе, среди других людей... Эти притязания

проявляются и во взаимоотношениях детей... В позицию включается и реальное положение... Компонент осознания своего положения создает ту сторону внутренней позиции, которую ученик осознает как свой статус» (357, 92—93).

Наконец, самостоятельный интерес представляет генетический аспект всех очерченных выше аспектов, который в общей форме может быть сформулирован как отдельная проблема изучения этапов перехода от объективной изначальной социальности младенца (Л. С. Выготский) к субъективной социальности, которая предполагает развитие социальнопсихологической перцепции и рефлексии.

Таким образом, социально-психологическая рефлексия и перцепция – это обширная относительно самостоятельная область возрастной, социальной и педагогической психологии, изучение которой фактически только начинается. [31 - Здесь реализуется уже описанный выше принцип «двойной экспозиции». Изучение социально-психологической рефлексии и перцепции было продолжено в кандидатской диссертации О. Я. Коломинской, а также в выполненных под нашим руководством диссертационных исследованиях Л. А. Пергаменщика, Л. В. Финькевич и А. В. Даниленко.]

Наше исследование обозначенных выше проблем было направлено скорее на выделение конкретных задач, разработку концептуального аппарата и методов исследования, чем на сколько-нибудь окончательное решение конкретных вопросов.

В публикациях последних лет термин «рефлексия» часто употребляется не столько в своем основном значении как понятие близкое самонаблюдению, самоанализу (самоотражению), сколько для описания взаимного отражения, которое происходит в результате общения между людьми. Именно в этом смысле толкуется «рефлексия» в работе Е. О. Смирновой и А. П. Сопикова: «.. Размышление за другое лицо, способность понять, что думают другие люди, называется рефлексией» (355, 141—142). В. М. Соковнин вслед за В. Лефевром считает, что рефлексия в межличностных отношениях выступает «не только как способность «Я» наблюдать за своим поведением и мыслями в конфликте, но и как способность встать в позицию исследователя по отношению к другому персонажу, к его действиям и мыслям» (361, 590). Здесь одним и тем же термином обозначаются и процессы самоотражения, и процессы отражения человеком психических состояний другого лица.

Э. С. Чугунова и В. С. Дудченко под рефлексивным отношением предлагают понимать «непрерывное сопоставление своих образов действительности с образами других людей, а также многократное включение этих образов друг в друга» (394, 115). Здесь на первый план опять-таки выступает отражение субъектом других людей. В этом же смысле толкуется рефлексия К. Е. Данилиным и А. У. Харашем: «.. Включение в диаду третьего лица создает объективные условия для возникновения в системе общения принципиально нового качества, которое можно в целом охарактеризовать как качества рефлексивности. Это качество основывается на появлении в группе новой структурной позиции – позиции наблюдателя» (78, 15).

С нашей точки зрения, понятие «рефлексия» следовало бы использовать в его традиционном основном значении, которое в «Философской энциклопедии» определяется как «форма теоретической деятельности общественно развитого человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов, деятельность самопознания (курсив мой. – Я. К.), раскрывающая специфику духовного мира человека» (383, 501).

Для описания процессов отражения человека человеком существует другое, на наш взгляд, более точное понятие «социальная перцепция» (А. А. Бодалев), которая по отношению к специфическим процессам восприятия социальнопсихологических внутригрупповых феноменов обозначается как «интерперсональная перцепция» или «социометрическая перцепция». «Под интерперсональной перцепцией, – пишет Ю. Орн, – мы понимаем восприятие, понимание и оценивание друг друга в межличностном общении» (291, 33).

В дальнейшем мы под социально-психологической рефлексией будем понимать способность субъекта воспринимать и оценивать основные параметры своих собственных взаимоотношений с другими членами группы, а под социально-психологической перцепцией – его способность воспринимать и оценивать основные параметры взаимоотношений других членов группы между собой.

Социально-психологическая рефлексия – способность субъекта воспринимать и оценивать основные параметры своих собственных взаимоотношений с другими членами группы.

Социально-психологическая перцепция – способность субъекта воспринимать и оценивать основные параметры взаимоотношений других членов группы между собой.

Дифференцируя эти психологические феномены, следует в то же время иметь в виду их глубокую внутреннюю связь: познание собственных взаимоотношений с другими членами группы возможно только на основе восприятия конкретных форм общения, в которых актуализируется их отношение к субъекту. С другой стороны, познание субъектом взаимоотношений в группе происходит в неразрывной связи с оценкой собственной позиции и сквозь призму этой самооценки.

По-видимому, речь должна идти не столько о двух различных процессах, сколько о единой перцептивно-рефлексивной оценочно-самооценочной деятельности, которая в одном случае в качестве объекта имеет преимущественно социальнопсихологическую ситуацию субъекта, а в другом – относительно внешние для него внутригрупповые социальнопсихологические процессы. Но поскольку в первом случае результатом деятельности является представление о собственном статусе и собственных взаимоотношениях со сверстниками, а во втором – представление об общей картине взаимоотношений в группе, допустимо все же рассматривать социальнопсихологическую рефлексия и перцепцию как относительно самостоятельные явления.

### **Изучение социально-психологической рефлексии**

Для изучения социально-психологической рефлексии и перцепции нами были разработаны и использованы специальные экспериментальные методы – «Выбор в действии» и ряд вариантов аутосоциометрии.

При этом, если «Выбор в действии» в основном направлен на изучение социально-психологической рефлексии, то ретроспективная и актуальная аутосоциометрия дают информацию и о социально-психологической перцепции. Различные экспериментальные приемы, как выяснилось, выявляют разные аспекты социально-психологической рефлексии: одни преимущественно измеряют уровень притязаний испытуемых в области личных взаимоотношений со сверстниками («Выбор в действии» и аутосоциоматрица), другие направлены на изучение их самооценки в этой области (аутосоциограмма). Такое различие оказалось необходимым, несмотря на то, что фактически уровень притязаний и самооценка личности выступают в реальной ситуации как единый психологический феномен. Это, кстати сказать, отражается и в имеющихся в нашей литературе определениях самооценки и уровня притязаний (Л. И. Божович, В. С. Мерлин, А. В. Петровский, Е. И. Савонько и др.), в которых то самооценка определяется как выражение устойчивого уровня притязаний, то уровень притязаний описывается как проявление самооценки.

Иногда считают, что основу уровня притязаний составляет «потребность в определенной удовлетворяющей человека самооценке» (273, 281). В. С. Мерлин определяет уровень притязаний через «уровень трудности тех задач, на осуществление которых претендует человек», при этом «...уровень притязаний зависит также от самооценки человеком своих сил и возможностей» (258, 90—91).

С другой стороны, М. Г. Ярошевский говорит о самооценке как о психологическом механизме, в котором «интегрируются не только представления субъекта о самом себе (не всегда осознанные), благодаря сличению собственных качеств с особенностями других людей, но и его притязания, его собственный проект самореализации» (417, 362).

Мы экспериментально различаем эти взаимосвязанные явления. Следует отметить, что впервые такое различие при изучении межличностных отношений (у умственно отсталых детей) было осуществлено в исследовании Н. Л. Коломинского, в котором для изучения уровня притязаний применялся «Выбор в действии», а для измерения самооценки – модифицированная шкала Дембо – Рубинштейна и аутосоциограмма (196).

В наших исследованиях мы приняли, что, отвечая в эксперименте «Выбор в действии» на вопрос: «Как ты думаешь, кто тебе уже положил или положит картинку (открытку)?», испытуемый прежде всего обнаруживает именно уровень притязаний в области личных взаимоотношений со сверстниками. В данном случае перед испытуемым как осознанная задача выступает не общая оценка своего статуса, а перечисление фамилий сверстников, которые, как ему кажется, предпочитают его в ситуации выбора, обнаруживая, таким образом, симпатию, положительное к нему отношение.

Если считать, что число сверстников, предпочитающих испытуемого, может выступать как мерило успешности коммуникативной деятельности, то его уровень притязаний

действительно может быть измерен количеством сверстников, которые, по мнению субъекта, выберут его в экспериментальной ситуации, числом ожидаемых выборов. Персональное сопоставление фамилий сверстников, от которых ожидался выбор, с фамилиями тех из них, которые его действительно выбрали, позволяет измерить другой параметр социально-психологической рефлексии – точность осознания отношений со стороны товарищей по группе.

Принципиально таких же результатов следует ожидать и от соответствующего аспекта аутосоциоматрицы. Получив матрицу, испытуемый должен осуществить по заданному критерию выбор не только за себя, но и за всех других членов группы. Прогнозируя выборы товарищей по группе, испытуемый фиксирует и выборы, отданные ему лично. Таким образом, здесь, как и в эксперименте «Выбор в действии», обнаруживаются оба аспекта социально-психологической рефлексии: уровень притязаний в области личных отношений, измеряемый прогнозируемым числом выбравших его сверстников, и точность осознания отношений, измеряемая числом персональных совпадений, прогнозируемых и полученных выборов.

### **Уровень притязаний в межличностных отношениях**

По соответствию количества ожидаемых и полученных выборов в эксперименте «Выбор в действии» испытуемые распределились на следующие категории: 1) субъект ждал больше выборов, чем получил; 2) ждал меньше, чем получил; 3) ждал столько, сколько получил; 4) не ответил на вопрос – неопределенный ответ.

Данные о характере распределения на выделенные категории представлены в табл. 20. По каждому возрастному уровню изучено по 30—40 групп; данные по ГПТУ, которые изучались нами совместно с Л. И. Шуйской, приводятся по 5 группам, данные по аутоматрице (студенты) – по 10 группам. В таблице приведены и данные, полученные в исследовании учебных групп высшего технического военного училища (ВВУЗ), которое осуществлялось под нашим руководством Т. Г. Курачко (15 групп).

Таблица 20. Распределение испытуемых по соответствию ожидаемых и полученных выборов, в %



Категория соответствия	Возраст испытуемых								
	дошкольники	младшие школьники I–III классов	подростки VI классов	старшеклассники	ГПУ	студенты		ВУЗ	
						«Выбор в действии»	автоматрица	«Выбор в действии»	автоматрица
Ожидали больше, чем получили	51	41	51	54	56	54	54	50	45
Ожидали меньше, чем получили	31	30	30	42	26	34	20	14	12
Точное совпадение	13	14	13	4	18	12	26	36	43
Неопределенный ответ	5	15	6	0	0	0	0	0	0

Приведенные данные свидетельствуют о некоторых общих для всех изученных возрастных групп тенденциях в характере уровня притязаний: на всех возрастных этапах наиболее многочисленной оказалась категория испытуемых, совершающих ошибку в сторону преувеличения числа ожидаемых выборов по сравнению с действительно полученными. Точное совпадение абсолютного числа полученных выборов с прогнозируемым в эксперименте «Выбор в действии» – редкое явление на всех возрастных уровнях.

Для характеристики осознания испытуемыми своего положения мы применили и другой, более гибкий, способ анализа, введя понятие «неявное притязание на статус». Последнее определяется по числу прогнозируемых субъектом выборов, которое накладывается на традиционную шкалу статусной структуры. Так, если испытуемый назвал (или вписал себе в автоматрицу) шесть и более фамилий, ему приписывается притязание на высший статус (I статусная категория – «звезды»); ожидание выбора от среднего и несколько выше среднего числа сверстников рассматривается как притязание на средний статус (II статусная категория – «принятые», «предпочитаемые»); если ожидаемое число выборов ниже среднего – притязание на статус «непринятого», «оттесненного» (III статусная категория); наконец, заявление: «мне никто не положит картинку», «меня никто не выберет», – рассматривается как притязание на статус «изолированного» (IV статусная категория).

Важно отметить, что данный показатель сконструирован экспериментатором и не является результатом прямого самоопределения испытуемых. В то же время легко понять,

что это вполне реальная и психологически существенная характеристика, которая дает возможность в результате ее сравнения с действительным статусом глубже понять тенденции уровня притязаний личности в области взаимоотношений. Приведем результаты соответствующих сопоставлений: «притязание на статус» оказалось точным у дошкольников – 35 %, младших школьников – 27 %, подростков – 32 %, старших школьников – 25 %, студентов – 44 %. Таким образом, наиболее точными в прогнозе статуса оказались самые младшие и самые старшие испытуемые – дошкольники и студенты.

Для уточнения тенденций уровня притязаний в области личных взаимоотношений рассмотрим статусную структуру групп, составленную на основе «неявного притязания на статус» (табл. 21). Приведенные в ней данные еще более четко выявляют уже установленную тенденцию, которая свойственна всем возрастным группам: испытуемые всех возрастных групп обнаруживают высокий уровень притязаний в области личных взаимоотношений со сверстниками. Причем, как показывает сравнение реального среднего уровня благополучия взаимоотношений (соотношение благоприятных и неблагоприятных статусных категорий) с рефлексивным, приведенным на таблице, этот уровень является завышенным.

Таблица 21. Статусная структура групп по уровню «неявного притязания на статус» (в % к числу испытуемых, давших определенный ответ об ожидаемых выборах)

Статусная категория по числу ожидаемых выборов	Испытуемые								
	дошкольники	младшие школьники I–III классов	подростки VI классов	старшеклассники	ГПУ	студенты		ВВУЗ	
						«Выбор в действии»	«Автоматрица»	«Выбор в действии»	«Автоматрица»
I (6 и более)	22	1	7	4	12	14	25	39	8
II (3–5)	52	5	60	67	73	67	56	36	56
III (1–2)	13	43	33	29	15	19	17	25	36
IV (0)	13	1	0	0	0	0	2	0	0
I + II	74	56	67	71	85	81	81	75	64
III + IV	26	44	33	29	15	19	19	25	36

Социально-психологическая рефлексия не может рассматриваться как чисто интеллектуальный процесс. Уже сам факт повышенных притязаний в этой области, а также то обстоятельство, что, как видно из табл. 21, испытуемые почти никогда не обнаруживают отсутствия притязаний (почти никто не «относит» себя к IV статусной категории), свидетельствует о том, что мы здесь имеем дело и с аффективными, эмоциональными реакциями на свои отношения со сверстниками, на свое положение в их среде. Эмоционально-аффективный компонент социальнопсихологической рефлексии особенно четко проявился в специфическом психологическом феномене, обозначенном нами как «парадокс осознания», который обнаружился при сопоставлении истинного положения испытуемых и их уровня притязаний в области личных отношений (табл. 22).

Приведенные данные свидетельствуют о существовании обратной зависимости между истинным положением испытуемых и уровнем их притязаний в области личных взаимоотношений со сверстниками: субъекты, которые фактически находятся в неблагоприятном положении в подсистеме личных взаимоотношений, обнаруживают завышенный уровень притязаний в этой области, а те, кто находится в удовлетворительном положении, – заниженный уровень притязаний.

Таблица 22. Соотношение уровня притязаний и истинного положения испытуемых, в %

<i>Истинное положение</i>	<i>Завышенный уровень притязаний</i>						
	<i>до-школь-ники</i>	<i>младшие школь-ники</i>	<i> подро-стки</i>	<i>старшие школь-ники</i>	<i>ГПУ</i>	<i>студен-ты</i>	<i>ВВУЗ</i>
Относятся к I и II статусным категориям	25	10	13	13	22	36	25
Относятся к III и IV статусным категориям	75	90	87	87	78	64	75

<i>Истинное положение</i>	<i>Заниженный уровень притязаний</i>						
	<i>до-школь-ники</i>	<i>младшие школь-ники</i>	<i> подро-стки</i>	<i>старшие школь-ники</i>	<i>ГПУ</i>	<i>студен-ты</i>	<i>ВВУЗ</i>
Относятся к I и II статусным категориям	82	90	90	87	94	94	80
Относятся к III и IV статусным категориям	18	10	10	13	6	6	20

Эта психологическая закономерность – «парадокс осознания», – обнаруженная нами первоначально при изучении взаимоотношений в младших и подростковых классах, оказалась общей.

При анализе внутренних психологических механизмов «парадокса осознания» мы исходили из положения Л. И. Божович об общих закономерностях возникновения неадекватных реакций. По ее мнению, «не допускаться в сознание могут любые аффективные тенденции, в том числе и те, которые связаны с моральными устремлениями ребенка...» (44, 113).

В данном случае завышенный уровень притязаний у испытуемых, находящихся в неблагоприятном положении в подсистеме личных взаимоотношений, по-видимому, выступает в качестве компенсаторной реакции, связанной с вытеснением представления о своем истинном положении, которое переживается аффективно. Отмеченная неадекватность может проявляться и в поведении членов группы, не пользующихся симпатиями сверстников, обуславливая у них аффективность, нескромность, повышенные претензии к товарищам, то есть проявления, углубляющие их психологическую изоляцию.

Данное положение получило убедительное подтверждение в уже упоминавшихся исследованиях взаимоотношений переростков и трудных подростков с товарищами по классу.

### ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

Так, в работе К. Сакса «при помощи социометрических экспериментов было установлено, что переростки плохо определяют свое положение в коллективе класса (переоценка в 72 % случаев) и имеют ограниченный круг друзей...» (344, 20). «Парадокс осознания» зафиксирован и в других исследованиях, посвященных «трудным» подросткам (работы Г. А. Жаворонкова, Э. И. Дранищевой, А. Ф. Никитина). Как отмечает А. Ф. Никитин, «свидетельства самих «трудных» о круге их дружеского общения в классе оказываются явно завышенными» (276, 14).

Зависимость положения в подсистеме личных взаимоотношений от адекватности притязаний в этой области убедительно показана в исследовании А. М. Прихожан и Т. Н. Юферевой (лаборатория Л. И. Божович). Как отмечают авторы, «изменения в характере реакции на неуспех оказались связанными с изменением положения подростка в системе личных, неофициальных отношений в классе» (318, 90). Однако как правильно подчеркивается далее, «эта связь не является прямой, она опосредована переживанием своего положения среди сверстников как благополучного или неблагополучного» (318, 105).

В ряде исследований подтвердилась и другая сторона «парадокса осознания»: пониженный уровень притязаний у лиц, находящихся в благоприятном положении в подсистеме личных взаимоотношений (М. Пуусаар (328), Ю. Орн, Л. С. Сапожникова, Л. Пясс, Т. Н. Мальковская (266), С. А. Котик (206) и др.). Е. С. Махлах высказывает предположение о том, что «заниженная самооценка по особенно ценным качествам личности обеспечивает высокий социометрический статус подростка в классе» (255, 187).

\* \* \*

Внутренней психологической предпосылкой пониженных притязаний, по-видимому, является удовлетворенность потребности в общении у лиц с высоким статусом и отсутствие в связи с этим необходимости в аффективной компенсации, выражающейся у лиц с низким статусом в перечислении неадекватно большого числа сверстников, которые якобы испытывают по отношению к ним симпатию. С другой стороны, само отсутствие аффективности, скромность, непритязательность способствуют повышению их положения среди сверстников.

\* \* \*

Аффективный характер осознания и переживания человеком своих взаимоотношений со сверстниками обнаружился и в ряде специальных исследований. В работе В. Р. Кисловской установлено, что на всех возрастных уровнях (старшие дошкольники, младшие школьники, подростки и старшие школьники) социометрический статус надежно коррелирует с уровнем тревожности. Чем ниже социометрический статус, тем выше тревожность. С возрастом уровень тревожности у людей с низким социометрическим статусом увеличивается. Автор отмечает, что «высокая тревожность связана с низким социометрическим статусом не прямо, она опосредуется осознанием своего положения в коллективе. Испытуемые, не осознающие своего плохого положения в коллективе, не обнаруживают высокого уровня тревожности» (132, 63—64).

В исследовании А. М. Прихожан, в котором изучались причины неадекватной тревожности подростков в общении со сверстниками, были отобраны две крайние группы испытуемых: «благополучная» – подростки, у которых все сделанные ими выборы были взаимными, и «неблагополучная» – подростки, имеющие только отрицательные выборы.

Выяснилось, что «неадекватно спокойные» подростки, «занимая неблагополучное положение среди сверстников и имея, таким образом, все основания для реальной тревоги,

тем не менее, ее не проявляют» (317, 228). Причем таких в группе с неблагоприятным положением оказалось большинство (23 из 29). Выяснилось, что эти подростки обнаруживают «парадокс осознания»: свое положение они осознают как благополучное, «ожидая, как правило, три и более положительных выбора, хотя в действительности не получили ни одного». Описывая гипотетический психологический механизм этого явления, автор фактически уточняет и конкретизирует высказанные нами положения о компенсаторной функции неадекватно высокого уровня притязаний.

Интересные данные в плане изучения внутренних механизмов «парадокса осознания» получены Т. В. Снегиревой (лаборатория А. В. Петровского), изучавшей связь приспособленности с социометрическим статусом старшеклассников (356). Приспособленность, понимаемая как «гармонические отношения личности с окружением», «духовное здоровье», измерялась с помощью специальной опросной шкалы, содержанием которой были суждения, подлежащие оценке в континууме от «не похоже на меня» до «похоже на меня». Выяснилось, что по всем позитивным характеристикам, являющимся критериями приспособленности, испытуемые из группы «высокий статус – высокая приспособленность» в сопоставлении с испытуемыми со «средним статусом – средней приспособленностью» и, в особенности, с испытуемыми группы с «низким статусом – низкой приспособленностью», имеют более высокие показатели, а по всем негативным критериям неприспособленности – более низкие.

«Парадокс осознания» выразился в том, что испытуемые группы «высокий статус – средняя приспособленность» ожидают меньше позитивных выборов, чем получают в действительности. Процент совпадения ожидаемых и реально полученных выборов (по нашей терминологии – индивидуальный коэффициент осознанности отношений) у них очень высок – 90 %.

У испытуемых группы «низкий статус – высокая приспособленность» «парадокс осознания», как и следовало ожидать, проявился особенно резко. Высокие показатели по категории суждений типа: «в целом я хорошо отношусь к себе», «я чувствую внутреннее превосходство перед другими», «я легко лажу с окружающими», – вступают в резкое противоречие с тем обстоятельством, что, как указывает автор, их не просто игнорируют, но порой активно отвергают одноклассники. Высокие показатели по позитивным эмоциональным состояниям, по предположению автора, «отражают потребность «защитить» себя против низкого статуса и всего, что с ним связано». Можно думать, что эта группа аналогична группе «неадекватно спокойных» подростков, описанных А. Прихожан (317).

\* \* \*

Закономерности уровня притязаний в области личных взаимоотношений, установленные в массовой школе, полностью подтверждаются в аналогичных исследованиях, проведенных во вспомогательной школе (66, 203). Здесь также обнаружен завышенный уровень притязаний в данной сфере и «парадокс осознания».

**Осознание членами группы отношения к себе со стороны сверстников**

Сопоставление числа членов группы, от которых ожидается выбор, с числом действительно полученных выборов, проведенное в предыдущем разделе, дало возможность охарактеризовать социально-психологическую рефлексию со стороны уровня притязаний в области взаимоотношений со сверстниками. Не менее важным аспектом социальнопсихологической рефлексии является, с нашей точки зрения, способность человека прогнозировать отношение к себе других членов группы. В наших экспериментах, где испытуемый должен был предсказать, угадать, кто из товарищей по группе проявит по отношению к нему эмоциональное (эксперимент «Выбор в действии») или эмоционально-деловое (аутоматрица) предпочтение, социально-психологическая рефлексия измерялась рефлексивным «коэффициентом осознанности» (РКО) по формуле:

$$\text{РКО} = \frac{R_0}{R} \times 100\% ,$$

где R

– число оправдавшихся ожиданий выбора (угаданных выборов), R – число ожидавшихся выборов.

Точно так же вычисляется и коэффициент осознанности взаимных выборов: отношение числа угаданных (оправдавшихся) взаимных выборов к общему числу взаимных выборов, зафиксированных в данном эксперименте.

Анализ полученных данных показывает: 1) что с возрастом коэффициент осознанности отношения к себе повышается: дошкольники – 23 %; младшие школьники —26 %, подростки – 37 %, старшекласники – 58 %, ГПТУ – 46 %, студенты – 53 %. По-видимому, этот рост показателей социальнопсихологической рефлексии связан с общим развитием самосознания человека; 2) наиболее полно осознаются взаимные отношения (соответственно 55 %, 59 %, 69 %, 79 %, 91 %, 75 %). Это подтверждает высказанное ранее предположение о том, что отношения, зафиксированные в эксперименте как «взаимный выбор», наиболее полно реализуются в процессе непосредственного общения и в связи с этим «более открыты» для субъекта.

Сопоставление полученных, в разных вузах и на разных курсах данных дает возможность сделать некоторые дополнительные предположения. По-видимому, социальнопсихологическая рефлексия связана не только с возрастом членов группы, но и с такими факторами, как длительность ее существования (степень знакомства) и

численность. Так, в малочисленных группах старшекурсников университета и особенно института иностранных языков (III—IV курсы) «коэффициенты осознанности» оказались более высокими, чем в группах первокурсников пединститута: общий РКО университета – 52 %, института иностранных языков – 59 %, пединститута – 45 %. Доли взаимных выборов составили, соответственно, 79%, 81% и 77 %.

Вместе с тем подобный рост коэффициента осознанности от курса к курсу обнаружился в многочисленных (таких же, как в пединституте) группах ВВУЗа: в группах I курса – 48 %; III – 52 %; V – 69 %. Обратим внимание на то, что данные по первым курсам обоих вузов совпадают: старшие курсы характеризуются повышением коэффициента осознанности. Таким образом, можно считать установленным факт зависимости рефлексивного коэффициента осознанности от длительности существования группы, степени знакомства и частоты общения членов группы.

Сравнение групп одного и того же курса и вуза по данным параметрам обнаружило значительные колебания коэффициентов, которые, возможно, в будущем удастся связать с другими, в том числе качественными показателями интрагрупповых отношений.

Сравнение результатов, полученных в экспериментах разных типов («Выбор в действии» и «аутоматрица»), обнаруживает высокую согласованность результатов. Отсюда следует существенный вывод методического характера: оба экспериментальных приема могут быть с одинаковым успехом использованы и для изучения взаимоотношений, и для исследования проблем социально-психологической рефлексии.

### **О характере ожидаемых выборов**

Выше было показано, что испытуемые всех возрастных групп в ответ на экспериментальное задание прогнозируют те выборы, которые они, как им кажется, могут получить от товарищей по группе. Возникает вопрос о характере обоснованности этого прогноза, о характере отношений, на которые ориентируются испытуемые, ожидая выбора от определенных сверстников. В рамках наших исследований для ответа на этот вопрос прослеживались выявляемые в эксперименте отношения, связывающие прогнозирующего субъекта с теми сверстниками, от которых он ожидал получить выбор. Обнаружились следующие возможные отношения между субъектом и объектом ожидания: взаимные выборы; полученный выбор; отданный выбор; и ожидание без видимых оснований.

Презумпция взаимности – явление, когда прогнозируя отношение к себе со стороны сверстников, субъект прежде всего ориентируется на свое отношение к ним, осознанно или неосознанно рассчитывая на симметричность своего предпочтения.

Если эксперименту на социальнопсихологическую рефлексию предшествуют в изучаемых группах другие социометрические опыты, появляется возможность проследить историю отношений субъекта и объекта ожиданий, то есть выяснить, какие отношения связывали их по данным предыдущих экспериментов.



Как было показано нами ранее (154), испытуемые всех возрастных групп в первую очередь ориентируются на те отношения со сверстниками, которые зафиксированы как «взаимный выбор» и «отданный выбор». С возрастом увеличивается ориентация на «полученный выбор», то есть субъект ждет выбора и от тех сверстников, которых никогда сам не выбирает, но которые выбирают его. Наконец, в каждой группе имеются ожидания без видимых оснований. Анализ полученных результатов дает основание утверждать, что, прогнозируя отношение к себе со стороны сверстников, субъект прежде всего ориентируется на свое отношение к ним, осознанно или неосознанно рассчитывая на симметричность своего предпочтения. Это явление можно обозначить как «презумпцию взаимности» в сфере межличностных отношений, точную количественную оценку которой можно получить, сопоставив отношения субъекта и объекта выбора. При этом необходимо найти процент выборов, которые отданы тем членам группы, от которых субъект сам ждал ответного выбора. Соответствующие данные представлены в нижней графе табл. 23.

Таблица 23. Обоснованность ожидаемых выборов и «презумпция взаимности», в %

<i>Характер обоснованности ожиданий</i>	<i>Группы испытуемых</i>	
	<i>студенты</i>	<i>ГПУ</i>
Взаимный выбор	27	37
Отданный выбор	17	19
Полученный выбор	12	7
Без оснований	46	37
«Презумпция взаимности»	62	70

Приведенные результаты показывают, что и испытуемые старших возрастов, прогнозируя отношение к себе со стороны товарищей по группе, прежде всего ориентируются на свое отношение к ним: они ждут выбора прежде всего от тех, кого выбирают сами. Учитывается также и симпатия, на которую субъект выбора не отвечает взаимностью.

Среди ожидаемых выборов, оснований для которых в данном эксперименте не обнаружено, около 20 % составляют своеобразные взаимно не оправдавшиеся ожидания: «испытуемый А» и «испытуемый Б» взаимно ждут выбора друг от друга, но ни тот, ни другой друг друга не выбирают.

Здесь, по-видимому, проявляется вероятностный характер актуализации взаимных предпочтений в социометрическом эксперименте. При рассмотрении совокупных данных ряда последовательных во времени экспериментов это явление обнаруживается в феномене, который можно обозначить как «несовпадающую взаимность». Проявляется она следующим образом: например, в первом эксперименте «испытуемый А» выбрал «испытуемого Б», но сам от него выбора не получил; во втором эксперименте «испытуемый Б» в свою очередь без взаимности выбирает «А» и т. д. Таким образом,

между этими людьми взаимность фактически существует, хотя и не улавливается при обработке каждого отдельного опыта. Данное явление нуждается в дополнительном изучении.

### Самооценка положения в подсистеме личных взаимоотношений

При использовании аутосоциогаммы перед испытуемыми ставится задача открытой самооценки своего положения в подсистеме личных взаимоотношений.

В студенческих группах и группах ГПТУ наряду с актуальной аутосоциометрией проводилась и ретроспективная, в ходе которой испытуемые оценивали свое положение в школьных классах. Проанализируем данные табл. 24 о распределении испытуемых по характеру самооценки (СО) и уровню притязаний (УП).

Таблица 24. Распределение испытуемых по характеру самооценки (СО) и уровню притязаний (УП), в %

Параметр соответствия	Испытуемые									
	дошколь-ники		подростки		старшие школьники		ГПТУ		студенты	
	УП	СО	УП	СО	УП	СО	УП	СО	УП	СО
Переоценка	46	69	40	40	40	26	50	47	50	28
Недооценка	20	6	28	20	35	30	20	9	16	17
Совпадает	35	25	32	40	24	44	30	44	44	55

Прежде всего отметим, что на всех возрастных уровнях, кроме старшекласников, тенденция распределения самооценки совпадает с тенденциями, обнаруженными при рассмотрении УП: испытуемые всех изученных возрастных групп устойчиво переоценивают свое положение в подсистеме личных взаимоотношений. По-видимому, здесь мы имеем дело с общей социальнопсихологической закономерностью.

На всех изученных возрастных этапах, кроме дошкольного, как показывает сопоставление данных по параметру «совпадение», обнаруживается, что самооценка более реалистична и точна по сравнению с уровнем притязаний. Это уточнение достигается за счет снижения в группах старших школьников, ГПТУ и студентов числа испытуемых, которые обнаруживают неадекватно завышенное представление о своем положении в подсистеме личных взаимоотношений. В группах подростков некоторое незначительное повышение точности прогнозирования своего положения достигается за счет такого же снижения показателя по параметру «недооценка».

Таким образом, общая тенденция в развитии самооценки своего положения в подсистеме личных взаимоотношений заключается в том, что с возрастом повышается ее точность и реалистичность.

Отмеченные особенности с еще большей рельефностью выступают при анализе данных табл. 25, в которой сопоставляются средняя реальная статусная структура групп (СР) со статусными распределениями по уровню «притязания на статус» (УП) и самооценки (СО). Тенденции уровня притязаний и самооценки можно особенно четко проследить, сравнивая реальный и представляемый уровни благополучия взаимоотношений – соотношения I и II («благополучных») и III и IV («неблагополучных») статусных категорий.

Наименьшую реалистичность и наибольшую переоценку реального статуса обнаруживают дошкольники. Указанные тенденции наиболее резко выступают при сравнении реальной статусной структуры с представляемой по данным самооценки.

Так, если реальное соотношение «благополучных» и «неблагополучных» статусных категорий составляет 42 и 58 %, то по уровню «притязаний на статус» – 74% и 26 %, а по самооценке – 90% и 100 %. При этом, как явствует из приведенных данных, повышение идет за счет испытуемых, которые в аутосоциометрическом опыте относят себя к высшей статусной категории. Так, если по «уровню притязаний» к данной категории относят себя 22 % испытуемых, то по самооценке в это число входит 72 % дошкольников. Можно предположить, что новая экспериментальная ситуация стимулировала стремление испытуемых чрезмерно оптимизировать свой статус.

s = '

*Данная страница защищена от копирования, нажмите **Обновить** на панели браузера чтобы показать страницу.*

<i>Параметры сопоставления</i>	<i>Группы</i>	
	<i>старшеклассники</i>	<i>студенты</i>
ЦСУ – высокий статус	20	24
ЦБУ – низкий статус	31	28
Установка соответствует статусу	51	52
ЦБУ – высокий статус	19	20
ЦСУ – низкий статус	30	28
ЦСУ – высокая самооценка	28	39
ЦБУ – низкая самооценка	20	24
Установка соответствует самооценке	52	73
ЦСУ – низкая самооценка	27	11
ДБУ – высокая самооценка	21	16

При анализе социометрических установок возникает вопрос об устойчивости этой характеристики личности. Для того чтобы подойти к ответу на него, сопоставлялись

установки, выявленные в трех последовательных во времени сериях аутосоциометрических экспериментов в студенческих группах.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что социометрические установки обладают такой же стабильностью, как реальный статус человека и его самооценка: испытуемые сохраняют установку почти в 50 % случаев. Специальный анализ показал, что центростремительная и центробежная установки одинаково устойчивы.

Сравнение групп по характеру распределения социометрических установок обнаруживает значительные отклонения от средних величин, которые в дальнейшем, возможно, удастся связать с другими групповыми показателями и выявить их диагностический смысл.

Таким образом, уже наше первое изучение социометрических установок показало, что мы имеем дело с существенным индивидуальным и групповым показателем подсистемы личных взаимоотношений, который нуждается в дальнейшем специальном исследовании.

### **Интергрупповая перцепция и социально-психологическая наблюдательность**

Первоначально в наших исследованиях эта проблема изучалась в связи с необходимостью сопоставить информацию о личных взаимоотношениях учащихся, полученную в социометрических экспериментах, с суждениями о них учителей и воспитателей. В указанном аспекте данная проблема исследуется и в зарубежной социометрии. Некоторые факты, которые были обнаружены, и новые представления о рефлексивно-перцептивных интра- и интергрупповых процессах привели к переосмыслению результатов прежних и проведению новых специальных исследований.

Сопоставление результатов социометрических исследований и суждений учителей о взаимоотношениях в классе показали, что между этими данными имеется определенное соответствие, которое никогда не бывает полным.

### **ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Гейдж, Левит и Стоун сравнивали суждения 103 учителей IV—VI классов с данными социометрических тестов. Учителя должны были предсказать количество выборов, полученное каждым учеником. Корреляционный коэффициент, полученный в этом исследовании (48 %), признается весьма удовлетворительным (440).

В исследовании Н. Гронланда учителя должны были ранжировать учеников по социометрическому статусу. Коэффициенты корреляции для 40 учителей колеблются в среднем от 55 до 62 % (442).

Обобщая данные ряда исследований, Н. Гронланд отмечает, что учителя имеют тенденцию переоценивать положение тех учеников, которые им больше нравятся и не нарушают школьную дисциплину. Напротив, положение учеников, которые им неприятны, тех, кто плохо приспособлен к школьной жизни, недооценивается. На

субъективность суждений учителей указывают наши и другие исследования отечественных ученых (А. А. Бодалев, Ю. А. Орн и др.).

В наших исследованиях влияние «ореола» снижалось тем, что испытуемые не ранжировали учеников прямо по положению, а заполняли «перцептуальную матрицу», где отмечали выборы, которые, с их точки зрения, сделает каждый ученик класса. Далее эти данные сопоставлялись с эталонной матрицей, составленной по результатам социометрического опроса, по двум параметрам: количеству выборов (статусу) и персональному совпадению предсказанных и действительно сделанных выборов. В первом случае результат представляет собой интергрупповой коэффициент осознания положения (ИКОП), во втором – осознания отношений (ИКОО).

Результаты, полученные в наших первых исследованиях, и данные других авторов показали, что на точность суждений учителей о взаимоотношениях учащихся не оказывают влияния такие переменные, как стаж педагогической работы, продолжительность знакомства с классом и т. д. Можно было предположить, что способность педагога адекватно судить о взаимоотношениях в классе связана с индивидуальными особенностями в области интергрупповой социально-психологической перцепции, с его социально-психологической наблюдательностью.

Эта гипотеза подтверждается данными, которые получены в исследованиях, проведенных нами совместно с Н. А. Березовиным, С. Б. Ворошиловой и Р. М. Мироновой. В первом исследовании изучались уже работающие педагоги (70 учителей 32 классов); во втором – студенты-практиканты пединститута иностранных языков (170 студентов III—IV курсов); в третьем – воспитатели детских садов.

Сопоставление приведенных результатов с показателями интрагрупповой перцепции показывает, что, как и можно было ожидать, субъект оценивает взаимоотношения в группе, к которой сам принадлежит, более точно, чем взаимоотношения в других группах. Вместе с тем здесь существуют весьма значительные индивидуальные различия: нередко интра- и интергрупповые коэффициенты фактически совпадают.

Далее мы рассмотрели зависимость показателей социально-психологической перцепции педагогов от таких переменных, как возраст учеников (класс) и их пол, с одной стороны, и пол, возраст (стаж работы), преподаваемый учителем предмет – с другой.

Полученные данные свидетельствуют о том, что возраст испытуемых фактически не влияет на показатели социальнопсихологической перцепции. Коэффициенты осознанности положения и отношений составляют соответственно: в дошкольных группах – 37 % и 43 %; начальных. классах – 36 % и 38 %; V—VI классах – 32 % и 43 %; VII—VIII классах – 32 % и 34 %; IX—X классах – 33 % и 37 %. Никакого влияния не оказывает и пол испытуемых. Выяснилось, что преподаватели всех основных школьных предметов, кроме учителей физкультуры, рисования и труда, одинаково точно судят о взаимоотношениях учащихся. Более низкие показатели учителей указанных предметов могут быть объяснены тем, что по данным дисциплинам меньше уроков, а следовательно, педагоги реже встречаются с классом.

Однако более детальный анализ показывает, что такое объяснение не является полным и удовлетворительным: среди учителей труда, например, есть такие, которые показали результаты выше средних, а среди преподавателей языка и математики такие, результаты которых ниже средних.

В дальнейшем изучении нуждаются обнаруженные различия в показателях между учителями – мужчинами и женщинами (у женщин они несколько выше), а также некоторая тенденция к снижению показателей в связи с возрастом учителей.

Таким образом, можно предположить, что показатели социальнопсихологической перцепции действительно зависят, прежде всего, от такой индивидуально-психологической особенности человека, как социально-психологическая наблюдательность (СПН). Найденные нами средние показатели, по-видимому, могут считаться точкой отсчета, с которой можно сравнивать индивидуальные уровни СПН.

Для более детального анализа тенденций интергрупповой социальнопсихологической перцепции мы провели дополнительные сопоставления ряда показателей, полученных в опытах с учителями V—X классов одной школы, в которых участвовало 40 учителей одиннадцати классов (311 учащихся). В табл. 30 представлены данные о том, как «выглядит» статусная структура классов на основании матриц, составленных учителями.

Таблица 30. Представление учителей о статусной структуре классов в сопоставлении с реальными данными, в %

Статусные категории	Данные					
	реальные			учителей		
	V–VI	VII–VIII	XI–X	V–VI	VII–VIII	IX–X
I	14	15	18	7	9	6
II	29	27	26	50	48	53
III	37	38	37	34	35	37
IV	20	20	19	9	8	4
I + II	43	42	44	57	57	59
III + IV	57	58	56	43	43	41

Приведенные результаты обнаруживают некоторые общие тенденции. Прежде всего обращает на себя внимание тенденция учителей «оптимизировать» статусную структуру классов: во всех изученных классах, по их мнению, большинство учащихся находится в благоприятном положении. Этот вывод подтверждается дополнительным анализом социометрических установок учителей: по всем классам 83 % учителей проявили центростремительную установку, 12 % – центробежную, 5 % – нейтральную.

Анализ данных, представленных в табл. 30 позволяет сделать вывод о том, что отмеченная «оптимизация» достигается за счет резкого снижения учителями числа учеников, которые фактически находятся в IV статусной категории. Важно подчеркнуть,

что эта оптимизация является только воображаемой и потому не может не вызывать тревогу: учителя не замечают положения психологической изоляции большинства учеников, которые фактически находятся в самой неблагоприятной статусной категории. Как будет ясно из следующей таблицы, этим школьникам часто приписываются более высокие статусы. Одновременно имеет место и другая тенденция: недооценивается статус учеников, находящихся в наиболее благоприятном положении (I статусная категория), так как их число, по данным учителей, в два-три раза меньше, чем в действительности.

Таким образом, можно констатировать наличие общей тенденции к «сглаживанию» статусной структуры групп за счет воображаемого уменьшения крайних статусных категорий.

В дальнейшем важно выяснить, является ли эта тенденция общей закономерностью интергрупповой перцепции, или она действует лишь в сфере отношений «учитель – детский коллектив». Можно предположить, что мы здесь имеем дело с общей тенденцией, которая связана с тем, что источником информации о взаимоотношениях при интергрупповой перцепции являются наблюдаемые акты общения членов групп, а в социометрическом опыте выявляются и такие отношения, которые не реализуются в общении. В связи с этим, по-видимому, особенно трудно «на глаз» уловить состояние психологической изоляции: такой школьник фактически может общаться со сверстниками. Другое дело, насколько это общение взаимно и поддержано окружающими.

В процессе непосредственного наблюдения довольно трудно уловить и наиболее благоприятный статус: далеко не все, кто проявляет симпатию к «звездным» членам группы, имеют реальную возможность общаться с ними.

Сравнение индивидуальных показателей интергрупповой перцепции, которое обнаруживает значительные отклонения от средних значений, свидетельствует о том, что здесь мы имеем дело с таким индивидуально-психологическим свойством личности как социально-психологическая наблюдательность. Последняя (она, конечно, не исчерпывается изученными проявлениями), очевидно, входит в структуру организаторских и педагогических способностей, и «вписывается» в тот комплекс организаторских способностей, который определяется Л. И. Уманским как «психологическая избирательность» (376).

В аспекте педагогических способностей социальнопсихологическая наблюдательность входит в «коммуникативные» качества педагога (Н. В. Кузьмина (215); Л. Ф. Спирин (362); Р. Л. Кричевский (209)).

Приведенные данные об уровне социально-психологической наблюдательности учителей интересно сопоставить с данными проведенного теми же методами исследования Б. А. Березина, в котором изучалась точность прогнозирования руководителями тематических групп НИИ межличностных отношений инженерно-технических работников: результаты «показали, что первый руководитель группы правильно предсказал 18 %; 2-й – 24 %; 3-й – 26 %; 4-й – 32 % и 5-й – 44 % выборов своих

подчиненных. Прямой связи между стажем руководства и точностью прогнозирования у руководителей групп не установлено» (33, 156).

Дальнейшее изучение социально-психологической наблюдательности должно показать, насколько устойчивым является это качество человека, в какой мере оно упражняемо, как оно связано с другими рефлексивно-перцептивными показателями. Некоторые результаты, полученные в исследовании С. Б. Ворошиловой, позволяют предположить наличие положительных связей между показателями интра- и интергрупповой перцепции, а также между СПН и реальными и рефлексивными индивидуальными показателями.

Думается, что предложенная нами методика измерения интергрупповой социально-психологической перцепции может быть использована для диагностики СПН у педагогов и организаторов, имеющих дело с контактными группами в различных областях производства, в армии, учреждениях культуры и т. д. [32 - Интересные данные о связи социально-психологической наблюдательности учителей с особенностями их личности получил психолог из Санкт-Петербурга И. И. Скрипюк (351а). Он изучал влияние особенностей личности учителя на его способность точно предсказывать основные показатели взаимоотношений в школьном классе. В исследовании участвовали ученики 80 шестых и пятых классов и 80 учителей – классных руководителей. С учениками были проведены социометрические эксперименты по двум критериям: «С кем бы ты хотел вместе выполнять общественное поручение?» и «Кого бы ты хотел пригласить к себе на день рождения?» Затем, как это было и в других наших исследованиях, сравнивались данные, полученные в ответах школьников, и предсказанные учителями положения каждого ученика, его социометрический статус, и его персональные предпочтения. Иными словами, устанавливались коэффициенты осознанности положения (КОП) и осознания отношений (КОО). В ходе исследования, и это для нас особенно важно, с помощью специальных психологических методик была изучена общая эмоциональная направленность личности учителей, их ценностные ориентации и другие важные особенности личности. Благодаря этому появилась возможность выяснить, как личностные особенности учителей связаны с их социальнопсихологической наблюдательностью. Как и предполагалось, выяснилось, что адекватность отражения, понимания педагогом межличностных отношений учащихся и социально-психологическая наблюдательность зависят от его ориентации на взаимодействие с учениками, направленности на творческую деятельности, на продуктивность в работе. Оказалось, что высокий уровень социально-психологической наблюдательности проявляют гуманистически направленные учителя, которые готовы смело отстаивать свое мнение и вместе с тем терпимы к взглядам других людей. Такие учителя обнаружили стремление к повышению интеллектуального уровня. В то же время учителя, ориентированные в большей степени на себя, на удовлетворение, в первую очередь, собственных интересов, на собственное благополучие, показали низкую социальнопсихологическую наблюдательность. Интересно, что такие педагоги выше ценят детолюбие, высокий уровень притязаний, авторитетность и здравый смысл.]

Анализ экспериментальных данных, полученных в описанных исследованиях, показывает, что испытуемые (учителя и воспитатели) отличаются друг от друга не только по уровням приведенных показателей. При близких значениях и даже совпадении



коэффициентов осознанности учителя, которые оценивают положение и отношения учеников одного и того же класса, воспроизводят качественно различные по своему рисунку структуры взаимоотношений.

Это своеобразие суждений разных учителей о положении одних и тех же учеников обнаруживается следующим образом: мы проследили, как оценивают все учителя одного и того же класса положение каждого ученика. Из данных, отображенных в табл. 31, следует, в скольких случаях учителя приписывают ученику, который реально имеет тот или иной статус, его действительный или какой-либо иной статус. (Данные приводятся по тем же испытуемым, что и в табл. 30.)

Высокая социально-психологическая наблюдательность, по данным этого исследования, присуща, как правило, учителям более молодым, для которых характерна озабоченность оценкой своих действий со стороны других людей.

В группе учителей, у которых была обнаружена низкая социальнопсихологическая наблюдательность, оказались учителя более старшего возраста, отличительными чертами которых являлись конкретность мышления, нормативность поведения, высокое самомнение и предусмотрительность.

Таблица 31. Вариации прогнозирования учителями статуса учеников, в %

Реальный статус	Прогнозируемый статус по классам											
	V–VI				VII–VIII				IX–X			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
I	10	58	28	4	9	55	33	3	8	58	30	4
II	9	55	33	3	11	53	34	2	7	62	30	1
III	6	49	34	11	9	47	35	9	6	52	41	1
IV	2	36	42	20	4	40	43	13	5	40	48	7

Приведенные данные подтверждают и конкретизируют уже отмеченные тенденции: хуже всего прогнозируются крайние статусные категории. При этом обнаруживается тенденция, заключающаяся в том, что с чем старше ученики, тем ниже точность прогноза состояния психологической изоляции: V—VI классы – 20 %, VII—VIII – 13 %, IX—X – 7 %. Положение испытуемых, находящихся в I статусной категории, недооценивается, а положение в IV статусной категории переоценивается. Наиболее точно прогнозируется положение во II статусной категории.

Весьма знаменательным является, с нашей точки зрения, тот факт, что одних и тех же учеников разные учителя относят к различным, порой противоположным статусным категориям. Так, учеников, которые фактически относятся к I статусной категории, учителя в 28—33 % случаев «относят» к III, а в 3—4 % случаев даже к IV статусной

категории. Учеников, которые фактически имеют самый низкий статус (IV статусная категория), учителя в 36—40 % случаев относят ко II, а в 2—5 % случаев даже к I статусной категории.

В чем причина этой субъективности? Обычно она связывается с тем, что педагоги по-разному относятся к ученикам и поэтому об одних знают больше, о других – меньше; положение тех, кто им нравится, учителя переоценивают, а тех, к кому они не испытывают симпатии, – недооценивают. Но этот субъективизм является не столько причиной, сколько следствием некоторых объективных особенностей подсистемы личных взаимоотношений. Теоретический анализ и некоторые экспериментальные данные свидетельствуют о том, что внутригрупповые взаимоотношения пересистематизируются и переструктурируются в связи с теми значимыми деятельностью, которые, требуя специфических способностей и подготовленности, образуют относительно автономные ранговые эталоны оценок и взаимооценок членов группы.

Так, психологическая структура взаимоотношений в классе может видоизменяться в связи с тем или иным учебным предметом. Можно предположить, например, что вокруг и в связи с предметами математического цикла и с предметами гуманитарного цикла возникают более или менее различные подсистемы взаимоотношений. Это происходит потому, что в процессе каждой из выделенных учебных деятельности вырабатывается своеобразный вариант шкалы ценностей и в связи с ней своеобразное ранговое распределение членов группы. Под влиянием этих факторов, которые тесно связаны и со своеобразием взаимоотношений учителя-предметника как носителя эталонной шкалы с классом, можно предположить, что на каждом уровне по новому предмету происходит воспроизведение, актуализация и укрепление новой подсистемы взаимоотношений в триаде:



Следовательно, мы имеем все основания для предположения, в соответствии с которым на уроке математики складывается структура класса, отличная от тех, которые возникают на уроке физкультуры или уроке литературы. Наблюдения показывают, что статусное распределение при этом может фиксироваться в зависимости от той или иной деятельности в своеобразную ролевую подструктуру. Отличные успехи по математике создают не только высокий «математический» статус, но и кристаллизуют неформальную роль «лучший математик класса», «наш Лобачевский» и т. д. Точно так же формируются роли «наш литератор», «наш историк» и т. д. В случае особой успешности по ряду предметов ученик приобретает роль «отличник», «гордость класса», «вундеркинд» со всеми вытекающими из нее ролевыми ожиданиями, социальным контролем и ролевым поведением.

Таким образом, наряду с существованием в классе относительно статичной системы взаимоотношений, здесь имеется динамическая система, которую предлагается именовать динамической вариоструктурой внутригрупповых отношений. Исходя из нашей гипотезы, согласно которой в каждой новой значимой деятельности может возникнуть своеобразный вариант относительно устойчивой структуры, можно думать, что перед каждым учителем (особенно по существенно различным предметам) предстает своя, им же невольно вызванная и им же поддерживаемая, модификация структуры взаимоотношений, которая воспроизводится именно на его уроке. Следовательно, оценивая положение и прогнозируя выборы одних и тех же учеников, каждый учитель фактически моделирует новый реально существующий аспект структуры взаимоотношений и между учениками, и между ним самим и классом. Следовательно, своеобразие суждений разных учителей о взаимоотношениях в одном и том же классе может, как мы думаем, служить не только косвенным подтверждением нашей гипотезы. С другой стороны, сравнение вариантов структуры по данным разных наблюдателей может в дальнейшем, как мы предполагаем и как об этом свидетельствуют предварительные сопоставления, стать способом изучения динамической вариоструктуры взаимоотношений.

Динамическая вариоструктура внутригрупповых отношений – невольно вызываемая учителем (особенно по существенно различным предметам) и поддерживаемая им модификация структуры взаимоотношений участников группы, которая воспроизводится именно на его уроке.

Таким образом, наш опыт изучения социальнопсихологической рефлексии и перцепции позволил, во-первых, сформулировать ряд конкретных проблем в этой области и апробировать методы их исследования, во-вторых, выдвинуть новые понятия и индексы для описания и измерения рефлексивно-перцептивных процессов, в-третьих, установить здесь ряд общих и возрастных социально-психологических закономерностей, в-четвертых, наметить задачи новых исследований рефлексивно-перцептивных процессов.

### **Вопросы и задания**

1. Каково содержание понятия «рефлексия» в философии и психологии?
2. Как определяется понятие «социальнопсихологическая рефлексия»?
3. Как определяется понятие «социальнопсихологическая перцепция»?
4. Как определяется уровень притязаний в межличностных отношениях?
5. В чем проявляется «парадокс осознания»? Каковы его психологические механизмы и проявления?
6. Как измеряется рефлексивный коэффициент осознанности отношений (РКО)? Каков его психологический смысл?
7. Каково значение «презумпции взаимности» в сфере межличностных отношений? Приведите примеры из собственных жизненных наблюдений.

8. Каково психологическое значение социометрических установок?

9. Как измеряются основные показатели социальнопсихологической перцепции? Каков их психологический смысл?

10. Как представляют себе учителя статусную структуру классов, с которыми работают? Чем объясняются особенности этих представлений?

11. Какова сущность социально-психологической наблюдательности личности? Как она диагностируется? Каково значение социально-психологической наблюдательности в педагогической деятельности, других видах работы с людьми?

12. В чем сущность явления: «динамическая вариоструктура внутригрупповых отношений»? Каковы пути ее изучения?

Приглашение к исследованию

13. Проведите аутосоциометрическое исследование в конкретной группе. Осуществите диагностику основных параметров социально-психологической рефлексии и перцепции.

14. Проверьте свою собственную социальнопсихологическую наблюдательность. На основе собственных воспоминаний о группах, в которых вы находились, оцените свое положение в их динамических вариоструктурах.

Заключительное задание

Ответьте самому себе на вопросы:

1. О чем я узнал из этой книги?

2. Чему я научился?

3. Что следовало бы еще узнать и чему научиться в области социальной психологии?

**Заключение**

Исследование личных взаимоотношений в организованных группах сверстников позволило нам уточнить ряд методических и теоретических положений, получить новую информацию об общих и возрастных социально-психологических закономерностях, разработать новые, апробировать и модифицировать уже известные методы исследования взаимоотношений, а также выдвинуть некоторые новые описательные и объяснительные понятия в этой области.

В процессе нашего исследования выяснилось, что личные взаимоотношения, которые представляют собой субъективно значимое эмоционально-когнитивное личностное отражение человека человеком, уже на уровне дошкольного возраста складываются в относительно самостоятельную подсистему, функционирующую в системе

внутригрупповых взаимоотношений. Эта подсистема обладает рядом содержательных и структурно-динамических параметров, которые подлежат объективному изучению и измерению. Социометрические исследования, в ходе которых испытуемые в контролируемой ситуации вербально или в действенном акте производят выбор партнера для совместной деятельности, адекватно измеряют взаимоотношения членов группы и их межличностные установки.

Установлен ряд конкретных общих и возрастных закономерностей динамики и структуры подсистемы личных взаимоотношений: дана характеристика своеобразия статусной структуры групп, взаимности и удовлетворенности во взаимоотношениях, кругов желаемого общения и т. д.

В исследовании получены новые данные об общих и возрастных особенностях детерминации социометрического статуса членов группы. Выяснилось, что на всех возрастных этапах симпатия к сверстникам, которая субъективно переживается как непосредственное эмоциональное отражение человека человеком, объективно опосредствована опытом совместной деятельности, в ходе которой усваиваются и актуализируются социально-психологические эталоны, стандарты и стереотипы, управляющие межличностной избирательностью субъекта. Установлено, что выбор сверстника детерминирован сложным сочетанием осознаваемых и неосознаваемых представлений личности о соответствии объекта выбора своеобразному на каждом возрастном этапе эталонному образцу. Экспериментально эти соотношения изучались посредством введения понятий «идеальной», «осознаваемой» и «реальной» моделей выбора. С возрастом происходят изменения в содержании моделей и их взаимодействии при детерминации выбора.

Общие и возрастные особенности обнаружены и при исследовании рефлексивно-перцептивных процессов, изучение которых предоставило ряд новых научных фактов.

Результаты и методы данного исследования имеют существенное значение для педагогической практики и психологии управления контактными группами. Во-первых, установленные количественные показатели могут быть использованы как для диагностики состояния подсистемы личных взаимоотношений в организованных группах и коллективах, так и для измерения результатов соответствующих педагогических воздействий. Важно подчеркнуть, что вероятность объективного установления положения каждого члена группы в подсистеме личных взаимоотношений (статус, динамика, взаимность, их причины и осознание), которое оказывает существенное влияние на деятельность и формирование личности, дает возможность поставить конкретные педагогические задачи по оптимизации психологического климата коллектива и наметить пути их решения.

Существенное значение для практики профессиональной ориентации и отбора, а также для профессиональной подготовки в сфере педагогической и организаторской деятельности может иметь предложенное понятие о социально-психологической наблюдательности и методы ее диагностики. Овладение учителями и руководителями контактных групп и коллективов социально-психологическими знаниями и методами

будет способствовать успешному решению задачи, заключающейся в гуманистическом воспитании личности.

### **Библиография**

Ананьев Б. Г. Комплексное изучение человека и психологическая диагностика // Вопросы психологии. 1968. №6.

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1969.

Алемаскин М. А., Грешнова М. Г. Взаимоотношения трудновоспитуемых подростков в коллективе школы // Социально-психологические проблемы взаимоотношений в группах учащихся и рабочей молодежи. Минск, 1970.

Алемаскин М. А. Межличностные отношения трудновоспитуемых школьников в коллективе класса // Проблемы социальной психологии. М., 1971.

Аллесе Е. Различия во взаимоотношениях подростков и юношей // Материалы VI конференции психологов Прибалтики. Рига, 1970.

Аллесе Е. Об изменении взаимоотношений учащихся // Советская педагогика и школа. Т. 3. Тарту, 1970.

Аллесе Е. Особенности взаимоотношений учащихся различных школ // Советская педагогика и школа. Т. 7. Тарту, 1973:

Андреева Г. М. Против буржуазной микросоциологии // Вопросы философии, 1960. № 3.

Андреева Г. М. Критика современных буржуазных и ревизионистских теорий классов. М., 1959.

Американская социология. Перспективы, проблемы, методы. М., 1972.

Аркин Е. А. Об изучении детского коллектива. М., 1927.

Аркин Е. А. Изучение детского коллектива и типы детей // Основные проблемы педологии в СССР. М., 1928.

Аркин Е. А. Дошкольный возраст. М., Л., 1929.

Арский Ф. Перикл. М., 1971.

Артемова Л. В. Выяснение оптимальных условий нравственного взаимовлияния детей в процессе деятельности // Всесоюзная научная конференция по актуальным проблемам общественного дошкольного воспитания. Т. 1. М., 1970.

Артемова Л. В. Сравнительная оценка некоторых методов исследования взаимоотношений дошкольников в малых группах // Социальнопсихологические и лингвистические характеристики форм общения. Л., 1970.

Артемова Л. В. О характере взаимоотношений среди дошкольников // Коллектив, личность ребенка, внутриколлективные отношения. М., 1970.

Балл Г. А., Брановицкий В. Н., Довгялло А. М. К проблеме общения человека с вычислительной машиной // Мышление и общение. Алма-Ата, 1973.

Бахарева Н. В. Шкала приемлемости как метод изучения взаимоотношений // Человек и общество. Вып. 7. Л., 1970.

Бахарева Н.В. Применение шкалы приемлемости при изучении межличностных отношений // Социально-психологические проблемы взаимоотношений в группах учащихся и рабочей молодежи. Минск, 1970.

Бахитов М. Ш. Об одной «новой» социальной утопии. М., 1958.

Бахитов М. Ш. Что такое микросоциология? М., 1958.

Белявский И. Т., Белявский Т. Н. О роли семантического фактора в процессе общения с ЭВМ // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.

Беккер Г., Бесков А. Современная социологическая теория. М., 1961.

Бехтерев В. М. Коллективная рефлексология. М., 1921.

Бехтерев В. М. Данные экспериментов в области коллективной рефлексологии // Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. М., 1925.

Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии. 3-е изд. Л., 1926.

Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Системный подход в современной науке // Проблемы методологии системного исследования. М., 1970.

Блонский П. П. и др. Методика педагогического обследования детей школьного возраста. М., Л., 1927.

Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. М., 1961.

Беляев Б. В. Проблема коллектива и его экспериментальнопсихологического изучения // Психология. 1929. Т. 2. Вып. 2.

Беляев Б. В. Проблема коллектива и его экспериментальнопсихологического изучения // Психология. 1930. Т. 3. Вып. 3.

Березин Б. А. О влиянии взаимных оценок на взаимоотношения в трудовом коллективе // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения. Л., 1970.

Березин Б. А. О прогнозировании руководителями межличностных отношений инженерно-технических работников в НИИ // Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. Тбилиси, 1971.

Бирюков С. М. Позиция младшего школьника в детском коллективе и связь ее с уровнем волевого развития // Возрастные особенности воли школьников. Рязань, 1971.

Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М., 1973.

Богданова Д. Я. Внутригрупповые взаимоотношения и общительность // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения. Л., 1970.

Бодалев А. Л. О психологии познания людьми друг друга // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения. Л., 1970.

Бодалев А. Л. О понимании школьника воспитателями и проектировании ими его личности // Тезисы докладов на II съезде общества психологов. Вып. 2. М., 1963.

Бодалев А. Л. Представление о школьнике и понятие о его личности у его сверстников и учителей // Ученые записки ЛГУ. № 341. Вып. 1., Л., 1968.

Бодалев А. Л., Куницына В. Н., Панферов В. И. О социальных эталонах и стереотипах и их роли в оценке личности // Человек и общество. Вып. 9. Л., 1971.

Болтон Ф. Общественные черты в детстве и юности // Ребенок, его природа и потребности. М., 1926.

Бондаренко Л., Ковалев В., Корнев Л., Титаренко Т. Исследование взаимоотношений в малых группах в процессе совместной деятельности // Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. Тбилиси, 1971.

Божович Л. И. Изучение качеств личности и аффективной сферы ребенка // Тезисы докладов на II съезде общества психологов. Вып. 5. М., 1963.

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

Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.

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

Буева Л. П. Личность и среда // Ребенок в системе внутриколлективных отношений. М., 1972.



Будева Л. П. Общественные отношения и общение // Проблемы общения и воспитания. Т. 1. Тарту, 1974.

Барендок Ж. Детские сообщества. М., 1926.

Варохин В. В. Некоторые динамические характеристики социально-психологической структуры автономной группы // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.

Варыгин Б. Д. Социальная психология как наука. Л., 1965.

Варыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. М., 1971.

Василенко Л. Д. Индивидуальные качественные особенности общения в зависимости от свойств типа нервной системы и темперамента // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения. Л., 1970.

Вийтар Э., Аунапуу Т. Личные взаимоотношения учащихся в спецшколе-интернате для дефективных детей // Советская педагогика и школа. Т. 3. Тарту, 1970.

Волков П. П. Социометрия как метод социальной психологии. Автореферат кандидатской диссертации. Л., 1968.

Волков И. П. Изучение особенностей групповой психологии в спортивных играх // Человек и общество. Вып. 3. Л., 1968.

Волков И. П. Распределение поведенческих образцов в структурах межличностного общения (по данным социометрических исследований) // Человек и общество. Вып. 4. Л., 1969.

Волков И. П., Обозов Н. Н. Измерение флюктуации типа психологического статуса в зависимости от размера сферы общения // Теоретическая и прикладная психология в Ленинградском университете. Л., 1969.

Волков И. П. Социометрические методы в социально-психологических исследованиях. Л., 1972.

Волков И. П. О понятиях «лидерство» и «руководство» в группах. Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения. Л., 1970.

Волков И. П., Минина Л. Г., Хрящева Н. Ю., Шалыто А. Ю. Динамика лидерства в детском коллективе // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения. Л., 1970.

Волков И. П. Социометрический анализ творческих возможностей группы // Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 2. Л., 1970.

Волков Б. Н. Влияние коллектива на оценку учащимися положительных качеств личности своих одноклассников // Социально-психологические проблемы взаимоотношений в группах учащихся и рабочей молодежи. Минск, 1970.

Вольперт И. Е. Психотерапия, Л., 1972.

Вольперт И. Е., Говоров Н. С. Развитие навыков общения в процессе имаготерапии при неврозах и психических расстройствах // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.

Воробьев А. Психология. Учебник для средней школы. Рига, 1994.

Высоцкий А. И. Особенности и развитие воли младшего школьника // Возрастные особенности воли школьников. 1971.

Вярянен В. А. Оценка интерперсональных отношений учениками вспомогательной школы // Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. Тбилиси, 1971.

Вярянен В. А. Особенности личных взаимоотношений между учащимися старших классов вспомогательной школы. Автореферат кандидатской диссертации. М., 1971.

Галузинский В. М. О некоторых трудностях общения школьников со сверстниками в коллективе класса // Проблемы общения и воспитание. Т. 2. Тарту, 1974.

Гарбузов В. И. Формирование личных взаимоотношений в лечебных группах подростков, страдающих неврозом // Социально-психологические проблемы взаимоотношений. Минск, 1970.

Гарбузов В. И. Социально-психологический подход к генезу невроза навязчивых состояний // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения. Л., 1970.

Гарбузов В. И. Социально-психологическое исследование возникновения невроза навязчивых состояний у детей // Материалы возникновения невроза навязчивых состояний у детей. Материалы VI конференции психологов Прибалтики. Рига, 1970.

Тибш Г., Форверг М. Введение в марксистскую социальную психологию. М., 1972.

Глоточкин А. Д. К вопросу о методах социально-психологических исследований // Тезисы докладов на II съезде Общества психологов. Вып. 5. М., 1963.

Гмурман В. Е. Вопросы, требующие исследования // А. С. Макаренко (опыт, изучение, применение). М., 1969.

Гольдберг А. М. К характеристике звуковой коммуникации учащихся средних классов школ глухих // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.

Гончаров В. Д. Лидерство как один из способов организации групповой спортивной деятельности // Руководство и лидерство. Л., 1973.

Губко А. Т. Параметр общительности – коммуникативности и тип нервной системы // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.

Данилин К. Е., Хараш А. У. Диада или триада? (К вопросу об оптимальном численном составе коллективного субъекта управления) // Социально психологические проблемы руководства и управления коллективами. М., 1974.

Даргеевичене Л. И. Особенности взаимоотношений между учащимися младших классов вспомогательной школы. Автореферат кандидатской диссертации. М., 1971.

Дауленскене Ю. Положение детей, имеющих легкие отклонения в психоневрологической сфере в школьном коллективе // Материалы VI конференции психологов Прибалтики. Рига. 1970.

Деревенский В. М. Спорт как особая форма общения // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.

Деринг В. Психология школьного класса. М., 1929.<

> Десев Л. Н. К психологии отношений и взаимоотношений в первичном коллективе учащихся IX—XI классов // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения. Л., 1970.

Дивитовская Н. А. О позиций личности в общении // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения. Л., 1970.

Днепровская С. Опыт изучения взаимоотношений больных затяжными депрессивными состояниями // Материалы III конференции психологов Прибалтики. Рига, 1970.

Докторов Б. З. Об одном обобщении формулы Морено-Дженнингс // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.

Докторов Б. З., Вендов А.М. К анализу непараметрической социометрической процедуры // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.

Драгунова Т. В. Общение с товарищами как особая сфера жизни подростков // Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М., 1967.

Дранищева Э. И. Динамика общения у девочек-правонарушительниц // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.

Дранищева Э. И. Психологические особенности личности девочек-правонарушительниц. Автореферат кандидатской диссертации. Киев, 1973.

- Еремкин Ю. Л. Трудовая деятельность как фактор нравственно-волевого развития личности студента // Студент и вузовский коллектив. Каунас, 1973.
- Жаворонков Т. А. Психическое состояние неадекватной защищенности как один из факторов детских правонарушений. Автореферат кандидатской диссертации. М., 1974.
- Жамкочьян М. С., Палей К. М. Сопоставление некоторых коммуникативных свойств личности с показателями интеллекта // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.
- Жданова Г. С. и др. Словарь терминов по информатике. М., 1971.
- Жижченко Л. С. К вопросу о течении как особой форме общения // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.
- Журавлев В. И. О типах общительности школьников // Социальнопсихологические и лингвистические характеристики форм общения. Л., 1970.
- Журавлев В. И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. М., 1984.
- Загоровский П. Л. К вопросу об изучении детских коллективов и поведения детей в коллективе // Труды Воронежского университета. Т. 3, 1926.
- Замошкин Ю. А. Психологическое направление в современной буржуазной социологии. М., 1958.
- Заззо Рене. Психическое развитие ребенка и влияние среды // Вопросы психологии. 1967. № 2.
- Залужный А. С. Задачи изучения детского коллектива // Детский коллектив и ребенок. Екатеринослав, 1926.
- Залужный А. С. Динамика детского коллектива и методы его изучения // Основные проблемы педологии в СССР. М., 1928.
- Залужный А. С. Характер социальных взаимоотношений у детей преддошкольного возраста // Основные проблемы педологии в СССР. М., 1928.
- Залужный А. С. Учение о коллективе. М.-Л., 1930.
- Залужный А. С. Детский коллектив и методы его изучения. М.-Л., 1931.
- Захарова А. В. Общение со сверстниками как фактор становления морально-этической взрослости подростка // Социально-психологические проблемы взаимоотношений в группах учащихся и рабочей молодежи. Минск, 1970.

Захарова А. В., Боцманова М. Э., Тригер Р. Д. Общение и умственное развитие дошкольников // Мышление и общение. Алма-Ата, 1973.

Зацепин В. И. Межличное общение в коллективе. Автореферат кандидатской диссертации. Л., 1970.

Зацепин В. И. Отношение учащихся и студентов к изучаемым предметам как фактор развития учебного коллектива // Личность и группа. Л., 1971.

Зацепин В. И. Семейная жизнь как условие человеческого счастья. Киев, 1975.

Зацепин В. И. Личные взаимоотношения в коллективе старшеклассников и студентов как условие формирования личности // Личность и группа. Л., 1971.

Зацепин В. И. К вопросу о структуре вертикального общения в коллективе // Руководство и лидерство. Л., 1973.

Зацепин В. И. О социальной функции духовных потребностей личности // Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси, 1974.

Зотова О. И. Опыт изучения взаимоотношений в рабочих коллективах // Тезисы докладов на II съезде Общества психологов. Вып. 5. М., 1963.

Иванкова Р. А. Педагогические условия формирования положительных взаимоотношений у детей четвертого года жизни. Автореферат кандидатской диссертации. М., 1970.

Иващенко Ф. И. Развитие уверенности в своих силах у слабоуспевающих школьников. Автореферат кандидатской диссертации, М., 1952.

Ильина А. И. Особенности проявления общительности в связи с подвижностью нервной системы // Ученые заметки Пермского пединститута. Вып. 23, 1958.

Ильина А. И., Палей И. М. Метод анамнеза в изучении общего типа высшей нервной деятельности // Ученые заметки Пермского пединститута. Вып. 23, 1958.

Ильюк Б. А. Роль речевых способностей в общении // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.

Кала У. В., Лийметс Х. Й. Творчество в процессе общения // Материалы Вильнюсской конференции психологов Прибалтики. Вильнюс, 1972.

Кала У. В. О креативности в области общения // Измерения в исследовании проблем воспитания. Тарту, 1973.

Каиров И. А. О дружбе детей. М., 1941.

Карпова Г. Ф. О позиции неуспевающих в системе межличностных отношений // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.

Келасьев В. Н. Некоторые особенности лидерства в связи со свойствами личности // Социально-психологические проблемы взаимоотношений в группах учащихся и рабочей молодежи. Минск, 1970.

Киртук А. В. Структура и динамика взаимоотношений в коллективе // Коллектив, личности ребенка, внутриколлективные отношения. М., 1970.

Киричук А. В. Опыт социально-педагогического изучения положения ребенка в системе коллективных отношений // Ребенок в системе коллективных отношений М., 1972.

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

Киричук А. В. Формирование коллективных взаимоотношений между учащимися начальных классов в процессе деятельности. Автореферат кандидатской диссертации. Киев, 1964.

Киричук А. В. Общение в классном коллективе как объект педагогического управления. Автореферат докторской диссертации. Киев, 1974.

Киричук Е. И. Зависимость учебной деятельности школьника от характера его взаимоотношений с коллективом // Коллектив, личность ребенка, внутриколлективные отношения. М., 1970.

Киричук Е. И. Положение ребенка в системе личных отношений и его учебная активность // Ребенок в системе коллективных отношений. М., 1972.

Кисловская В. Р. Положение в коллективе и тревожность личности // Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. Тбилиси, 1971.

Кисловская В. Р. Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении. Автореферат кандидатской диссертации. М., 1972.

Ковалев А. Г. Об изучении нравственно-психологического облика школьника // Вопросы нравственного воспитания школьников. Л., 1960.

Ковалев А. Г. Курс лекций по социальной психологии. М., 1972.

Коллективы беспризорных и их вожаки. Харьков, 1927.

Коломинский Я. Л., Розов А. И. Изучение взаимоотношений школьников социометрическими методами // Вопросы психологии. 1962, № 6.

Коломинский Я. Л. Опыт психологического изучения взаимоотношений между учениками в классе. Автореферат кандидатской диссертации. М., 1963.

Коломинский Я. Л. Экспериментальное изучение взаимоотношений между учениками в коллективе класса // Тезисы докладов на II съезде психологов СССР. Вып. 5. М., 1963.

Коломинский Я. Л. Некоторые экспериментальные данные для критики социометрии // Проблемы общественной психологии. М., 1965.

Коломинский Я. Л. Путь изучения и воспитания личных взаимоотношений между школьниками // Вопросы психологии. 1963. № 2.

Коломинский Я. Л. Экспериментальное исследование межличностных отношений в классе // XVIII Международный психологический конгресс. Симпозиум № 35. М., 1996.

Коломинский Я. Л., Розов А. И. Принцип равнозначимости и вероятностное понимание психических явлений // Вопросы психологии. 1965.

№ 6.

Коломинский Я. Л. К вопросу о психологической структуре классного коллектива // Тезисы межвузовской конференции. Тамбов, 1966.

Коломинский Я. Л. О возрастном подходе к социально-психологическим явлениям // Тезисы научной конференции МГПИ. Минск, 1967.

Коломинский Я. Л. Опыт социально-психологического изучения взаимоотношений в группе дошкольников // Материалы III Всесоюзного съезда общества психологов СССР. Т. 2. М., 1968.

Коломинский Я. Л. Социально-психологические предпосылки воспитания гуманистических взаимоотношений в группе детей дошкольного возраста // Воспитание учащихся в духе коммунистического гуманизма. М., 1968.

Коломинский Я. Л. Изучение взаимоотношений в группе дошкольников // Дошкольное воспитание. 1968. № 1.

Коломинский Я. Л. Осознание человеком своих взаимоотношений с другими членами группы // Вопросы психологии. 1967. № 3.

Коломинский Я. Л. Спецкурс по подготовке и социальнопсихологическому изучению коллектива // Роль спецкурсов и спецсеминаров в подготовке студентов. Минск, 1975.

Коломинский Я. Л. Социально-психологическое исследование взаимоотношений в дошкольной группе // Материалы конференции общества психологов. Минск, 1969.

Коломинский Я. Л. Экспериментальное исследование осознания человеком своих взаимоотношений в малой группе // II Международный коллоквиум по социальной психологии. Тбилиси, 1969.

Коломинский Я. Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе (очерк о социальной психологии школьного класса). Минск, 1969.

Коломинский Я. Л. Изучение взаимоотношений в классном коллективе // Совершенствование процесса обучения и воспитания. Минск, 1970.

Коломинский Я. Л., Кухарчук А. И., Ценципер А. Б. Влияние способностей детей на их положение в коллективе (малой группе) // Материалы конференции по проблеме способностей. М., 1970.

Коломинский Я. Л. Человек среди людей. М., 1970.

Коломинский Я. Л. Характер, динамика и структура взаимоотношений в группах дошкольников и школьников // Всесоюзный симпозиум по психологии общения. Л., 1970.

Коломинский Я. Л. Проблемы социально-психологического изучения взаимоотношений в группе дошкольников // Тезисы докладов на Всесоюзном совещании по дошкольному воспитанию. М., 1970.

Коломинский Я. Л. Задачи, методы и некоторые результаты изучения осознания и переживания человеком своих взаимоотношений в группе // Тезисы докладов Всесоюзного симпозиума по социальной психологии. Минск, 1970.

Коломинский Я. Л. Педагогические проблемы социальной психологии // Нравственное воспитание учащихся. Тамбов, 1970.

Коломинский Я. Л. Студенческая группа как объект социальнопсихологического исследования // Актуальные проблемы высшей школы. Минск, 1970.

Коломинский Я. Л. О возрастном подходе к изучению социально-психологических явлений // Проблемы социальной психологии. М., 1971.

Коломинский Я. Л. Социально-психологические проблемы взаимоотношений в группах и коллективах // Вопросы психологии. 1971. № 6.

Коломинский Я. Л. Экспериментальное изучение осознания человеком своих взаимоотношений в группе // Философия и социальная психология. Л., 1971.

Коломинский Я. Л. О закономерностях осознания и переживания человеком своих взаимоотношений в малой группе // Материалы IV съезда общества психологов. Тбилиси, 1971.



Коломинский Я. Л. Социально-психологические проблемы готовности дошкольника к обучению в школе // Воспитание и обучение старших дошкольников в детском саду. Ч. 2. М., 1971.

Коломинский Я. Л., Бондаренко Е. А. Некоторые социальнопсихологические факторы восприятия старшими дошкольниками художественных произведений // Вопросы обучения и воспитания школьников. Вып. 1. Минск, 1971.

Коломинский Я. Л. Школьник в коллективе сверстников // Воспитание школьников. 1972. № 1.

Коломинский Я. Л. Пути вооружения студентов социальнопсихологическими методами изучения детского коллектива // Педагогика и психология. Минск, 1972.

Коломинский Я. Л. О предмете и некоторых педагогических проблемах возрастной социальной психологии // Педагогика и психология. Минск, 1973.

Коломинский Я. Л. Социально-психологические эталоны и стереотипы как алгоритмы общения // Мышление и общение. Алма-Ата, 1973.

Коломинский Я. Л., Сорока Э. М. Логико-методологические принципы моделирования структуры социалистических производственных коллективов // Проблемы общественных наук. Минск, 1973.

Коломинский Я. Л., Березовый И. А. Количественные и качественные измерения при изучении взаимодействия учителя с классным коллективом // Измерения в исследовании проблем воспитания. Тарту, 1973.

Коломинский Я. Л., Березовый Н. А. Взаимосвязь стиля отношения учителя к детям с его социально-психологической наблюдательностью // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия группы и личности школьника. Киев, 1975.

Коломинский Я. Л., Кухарчук А.М., Ценципер А. Б. Профессиональные намерения учащихся и некоторые психологические и социально-психологические факторы // Методы исследования проблем трудового обучения и воспитания. Киев, 1973.

Коломинский Я. Л., Кухарчук А. И., Ценципер А. Б. Зависимость профессиональных намерений учащихся от некоторых психологических и социально-психологических факторов // Вопросы профессиональной ориентации школьников. Минск, 1972.

Коломинский Я. Л. Проблемы и методы диагностики и развития социальнопсихологической наблюдательности у будущих учителей // Исследование проблемы. подготовки студентов к воспитательной работе. Минск, 1973.

Коломинский Я. Л. Малая группа как универсальная система непосредственного межличностного общения // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.

Коломинский Я. Л., Березовин Н. А. Проблемы и методы социально-психологического изучения студенческой группы // Студент и вузовский коллектив. Каунас, 1973.

Коломинский Я. Л. Феномен Шахрезады // Знание – сила. 1973. № 3.

Коломинский Я. Л. Субъективная информативность как мотив межличностного общения // Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси, 1974.

Коломинский Я. Л. Социально-психологическая характеристика детских коллективов (к проблеме общих и возрастных закономерностей взаимоотношений между сверстниками) // Вопросы психологии. 1974. № 3.

Коломинский Я. Л., Дьячковская Л. Н. Психология взаимоотношений в академической группе вуза // Вестник БГУ. Серия III. № 1. 1974.

Коломинский Я. Л. О некоторых закономерностях отношений между сверстниками // Проблемы общения и воспитания. Тарту, Т. 1, 1974.

Коломинский Я. Л. Экспериментальное изучение социальной перцепции в студенческой группе // Вопросы гигиены и состояния здоровья студентов вузов. М., 1974.

Коломинский Я. Л. Детские коллективы // Коллектив и личность. М., 1975.

Коломинский Я. Л. Некоторые методологические проблемы социометрического изучения студенческих групп // Преемственность коммунистического воспитания в общеобразовательной и высшей школах. Одесса, 1975.

Коломинский Я. Л. Познание человека человеком в свете проблем межличностных отношений // Теоретические и прикладные проблемы познания людьми друг друга. Краснодар, 1975.

Коломинский Я. Л., Ворошилова С. Б. Социально-психологическая наблюдательность в системе педагогических способностей // Теоретические и прикладные проблемы познания людьми друг друга. Краснодар, 1975.<

> Коломинский Я. Л., Березовин Н. А. Экспериментальное исследование социально-психологической, наблюдательности учителей // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. Краснодар, 1975.

Коломинский Я. Л., Березовин Н. А. Некоторые психолого-педагогические проблемы управления внутриколлективными межличностными отношениями // Вопросы психологии коллектива школьников и студентов. Курск, 1975.

Коломинский Я. Л., Березовин Н. А. Стиль отношения педагога к учащимся как фактор управления межличностным общением в учебной группе // Вопросы педагогики и психологии общения. Фрунзе, 1975.

- Коломинский Я. Л., Березовин Н. А. Учитель и детский коллектив (психологопедагогическое исследование). Минск, 1975.
- Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива. Минск, 1984.
- Коломинский Я. Л. Социальная психология школьного класса. Минск, 1997.
- Коломинский Н. Л. Самооценка и уровень притязаний учащихся старших классов вспомогательной школы в учебной деятельности и межличностных отношениях. Автореферат кандидатской диссертации. М., 1972.
- Колычева А. В. Речевая активность и групповая эффективность // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.
- Кон И. С. Психология юношеской дружбы. М., 1973.
- Конникова Т. Е. Организация коллектива учащихся в школе. М., 1957.
- Конникова Т. Е. Роль коллектива в формировании личности школьника. Автореферат докторской диссертации. Л., 1970.
- Конникова Т. Е. О видах взаимоотношений в школьных коллективах // Вопросы управления и руководства процессом воспитания школьников. М., 1971.
- Конникова Т. Е. О взаимоотношениях в коллективах подростков // Ребенок в системе коллективных отношений /Под ред. Л. Буревой, Л. Новиковой. М., 1972.
- Конникова Т. Е. Отношения между детьми в школьном коллективе // Социальная психология личности Л., 1974.
- Корганов Н. Н. Дети-активисты // Вопросы изучения и оздоровления детства и юношества, 1931. № 2.
- Кокс Ю. О факторах, воздействующих на уровень интеграции группы в спецшколе для трудновоспитуемых мальчиков // Материалы VI конференции психологов Прибалтики. Рига, 1970.
- Котик С. А. Измерения влияния успеваемости на межличностные отношения в академической группе // Измерения в исследовании проблем воспитания. Тарту 1973.
- Краав И. Некоторые социально-психологические характеристики специальных классов с физико-математическим уклоном // Материалы VI конференции психологов Прибалтики. Рига, 1970.
- Кричевский Р. Л. Проблема сплоченности малых групп в зарубежной социальной психологии // Вопросы психологии. 1973. № 3.

Кричевский Р. Л. Восприятие членов малой группы ее руководителем и самой группой // Социально-психологические проблемы руководства и управления коллективами. М., 1974.

Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспект. М., 1991.

Крикунов А. С. Избирательное отражение организатором психологии людей в процессе общения с ними // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.

Кузьмин Е. С. Методы социальной психологии // Тезисы докладов на II съезде общества психологов. Вып. 5. М., 1963.

Кузьмин Е. С. Из опыта изучения производственных коллективов // Проблемы общественной психологии. М., 1965.

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

Кузьмина Н. В. Особенности коммуникативной деятельности педагога // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.

Кулль И. Математическая трактовка проблемы социометрического статуса // Советская педагогика и школа. Т. 8. Тарту, 1973.

Кульчицкая Е. И. Положение подростка в различных коллективах и его поведение // Ребенок в системе коллективных отношений. М., 1972.

Кульчицкая Е. И. Роль чувств симпатии и антипатии во взаимоотношениях детей дошкольного возраста // Коллектив, личность ребенка, внутриколлективные отношения. М., 1970.

Куракин А. Т., Новикова Л. И. Педагогические проблемы общения в воспитательном коллективе // Проблемы общения и воспитание. Т. 1. Тарту, 1974.

Лапин Н. И. Человек в трудовом коллективе // Социология и идеология. М., 1969.

Лакхестик П. О личных взаимоотношениях отесненных учеников и особенности их развития // Советская педагогика и школа. Тарту, 1968.

Лакхестик П. Путь развития в личностных взаимоотношениях учащихся // Советская педагогика и школа. Т. 3. Тарту, 1970.

Лакхестик П. Развитие личностных взаимоотношений отверженных учащихся // Материалы VI конференции психологов Прибалтики. Рига, 1970.

Леей В. Л., Волков Л. З. Застенчивость как межличностно-групповой феномен; ее типология, структура и терапия // Социальнопсихологические проблемы взаимоотношений. Минск, 1970.

Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология. М, 1960.

Леонтьев А. А. Поэтический язык как способ общения искусством // Вопросы литературы. 1973. № 6.

Леонтьев А. А. Лекция как общение. М, 1974.

Леонов А. А., Лебедев В. И. Психологические проблемы межпланетного полета. М., 1975.

Леонтьев А. А. Психология общения. Тарту, 1974.

Либих С. С. Некоторые вопросы социально-психологических исследований в психиатрической и психоневрологической клиниках // Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 1. Л., 1968.

Либих С. С. Коллективная психотерапия неврозов. Л., 1974.

Лийметс Х. Й. О факторах социометрического статуса в школьном классе // Материалы VI конференции психологов Прибалтики. Рига, 1970.

Лийметс Х. Й. Место групповой работы среди других форм обучения // Советская педагогика и школа. Т. 5. Тарту, 1971.

Лийметс Х. Й. О некоторых исходных положениях в исследовании ученических групп и коллективов // Измерения в исследовании проблем воспитания. Тарту, 1973.

Лийметс Х.Й. Понятие общения и воспитания // Проблемы общения и воспитание. Т. 1. Тарту, 1974.

Ломов Б. Ф. Состояние и перспективы развития психологии в СССР в свете решений XXIV съезда КПСС // Вопросы психологии. 1971.

№ 5.

Ломан Ф. О положении переростков в классном коллективе // Советская педагогика и школа. Т. 1. Тарту, 1968.

Лосенков В. А. К вопросу о возрастной динамике неформального общения старшеклассников // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.

Лосенков В. А. О юношеской дружбе // Социальная психология личности. Л., 1974.

Лутошкин А. Н. Общие вопросы эмоциональной совместимости в контактных юношеских группах // Социально-психологические вопросы общественной активности школьников и студентов. Курск, 1971.

Лутошкин А. Н. Изучение зависимости характера взаимоотношений в группах от психодинамических особенностей личностей // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.

Лутошкин А. Н. Проблемы групповой психологии в педагогической теории А. С. Макаренко // Вопросы психологии. 1973. № 5.

Лутошкин А. Н. Динамика эмоционального поведения в процессе общения // Проблемы общения и воспитание. Т. 2. Тарту, 1974.

Ляхов И. Й. Числовые квоты неформальных групп // II Международный коллоквиум по социальной психологии. Тбилиси, 1971.

Магун В.С. О связях самооценки социометрического статуса с психофизиологическими и психологическими показателями состояния студентов на экзамене // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.

Макаренко А. С. Соч. Т. 1. М., 1956.

Макаренко А. С. Соч. Т. 2. М., 1956.

Макаренко А. С. Соч. Т. 5. М., 1956.

Маленкович Т. Н. Динамика общения участников в хоровом самодеятельном коллективе. Автореферат кандидатской диссертации. М., 1974.

Мальковская Т. Н. Выдвижение лидера в среде старших школьников и его влияние на товарищей // Руководство и лидерство. Л., 1973.

Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. Т. 3.

Масалова К. В. Изучение и формирование взаимоотношений школьников в процессе деятельности на уроках физкультуры и внеклассных занятиях спортом. Автореферат кандидатской диссертации. М., 1969.

Маслова Н. Ф. Исследование роли малых групп в организованном коллективе подростков. Автореферат кандидатской диссертации. М., 1969.

Махлах Е. С., Гинзбург М. Р., Лебедев Р. Л. К характеристике связи между социометрическим статусом учащихся и их личными качествами // Материалы IV съезда общества психологов. Тбилиси, 1971.

Махлах Е. С. О соотношении особенностей личности людей, имеющих, высокий социометрический статус, с некоторыми ценностными ориентациями группы // II Международный коллоквиум по социальной психологии. Тбилиси, 1971.

Мерлин В.С. Очерк теории темперамента. М., 1964.

Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. Пермь, 1971.

Миллс Т. М. О социологии малых групп // Американская социология, перспективы, проблемы, методы. М., 1972.

Милодан-Копысшянская Х. Р. К вопросу об особенностях общения младших школьников, больных неврозом // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения. Л., 1970.

Морено Дж. Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе. М., 1958.

Моруа Андре. Жорж Санд. М., 1967.

Моложавый С. С. Система целостного изучения ребенка и детского коллектива // Основные проблемы педологии в СССР. М., 1928.

Морозов А. С. Психологические проявления личностных взаимоотношений членов группы. Автореферат кандидатской диссертации. М., 1972.

Мудрик А. В. К изучению устойчивости выбора друзей // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.

Мудрик А. В. К изучению устойчивости предпочтений школьников // Проблемы общения и воспитание. Т. 2. Тарту, 1974.

Муқанов М. М. Интеллектуальный обмен как разновидность социогеннофункциональной потребности // Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси, 1974.

Мутафова Ю. Г. Сплоченность как фактор успешной деятельности малой группы (на материалах исследования баскетбола). Автореферат кандидатской диссертации. Л., 1971.

Мутафова Ю. Г. Социально-психологические характеристики сплоченного спортивно-игрового коллектива // Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. Тбилиси, 1971.

Мясищев В. Н. Проблема потребностей в системе психологии // Ученые записки ЛГУ. № 24. Вып. 11. Л., 1957.

Мясищев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. М., 1960.

Мясищев В. Н. О взаимосвязи общения отношения и обращения как проблеме общей и социальной психологии // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения. Л., 1970.

Вопросы психологии личности школьника. М., 1961.

Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.

Непомнящая Н. И. О ценности и ее роли в структуре личности // Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси, 1974.

Никитин А. Ф. Положительные взаимоотношения трудных подростков как фактор их перевоспитания. Автореферат кандидатской диссертации, М., 1974.

Никитин А. Ф. Особенности положения трудных подростков в коллективе класса // Проблемы общения и воспитания. Т. 2. Тарту, 1974.

Новикова Л. И. О методологическом подходе в исследовании воспитательного коллектива // Измерения в исследовании проблем воспитания. Тарту, 1973.

Общая психология // Под ред. А. В. Петровского. М., 1970.

Общая психология // Под ред. В. В. Богословского и др. М., 1973.

Обозов В. В. Эффективность групповой деятельности в связи с некоторыми социально-психологическими характеристиками // Человек и общество. Вып. 9. Л., 1971.

Обозов В. В. Динамика межличностных отношений студентов и ее связь с экстраверсией и нейротизмом // Человек и общество. Вып. 13. Л., 1973.

Овчинников В.С. КГР как показатель диагностических возможностей методики социометрии // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.

Ольшанский В. Б. Социометрический тест // Философская энциклопедия, Т. 5, 1970.

О педологических извращениях в системе наркомпросов. Постановление ЦК ВКП (б) от 4 июля 1936 г. // Директивы ВКП (б) и постановления Советского правительства о народном образовании. Сборник документов (1917—1947). Вып. I. М.–Л., 1947.

Орлов Ю. М. Влияние положения личности в группе на мотив достижения // Личность в психологическом эксперименте. М., 1973.

Орлов Ю. М. Влияние потребности в общении на социометрический статус личности // Проблемы-формирования социогенных потребностей. Тбилиси, 1974.



Орн Ю. А. О методике исследования личных взаимоотношений между учащимися // Советская педагогика и школа. Т. 1. Тарту, 1968.

Орн Ю. А. О социометрических тестах выбора и перцепции // Советская педагогика и школа. Т. 2. Тарту, 1970.

Орн Ю. А. Оценка интерперсональных отношений подростками // Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. Тбилиси, 1971.

Орн Ю. А. Интерперсональная перцепция у подростков // Материалы Вильнюсской конференции психологов Прибалтики. Вильнюс, 1972.

Орн Ю. А. Исследование интерперсональной перцепции при помощи социометрического теста // Измерения в исследованиях проблем воспитания. Тарту. 1973.

Орн Ю. А. Исследования социальной психологии школьной жизни в Эстонской ССР в 1971—1972 гг. // Советская педагогика и школа. Т. 8. Тарту, 1973.

Орн Ю. А. Познание людьми друг друга как условие и задача воспитания // Проблема общения и воспитания. Т. 1. Тарту, 1974.

Панасенко Л. П. Исследование структуры академической группы первого курса вуза // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л.; 1973.

Первые успехи. Об опыте работы школ-интернатов в Белоруссии. Минск, 1960.

Перкова О. В., Обозов В. В. О динамике межличностных отношений студентов в процессе обучения в вузе // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.

Петровский А. В. История советской психологии. М., 1967.

Петровский А. В. О некоторых проблемах социально-психологических исследований // Вопросы психологии. 1970. № 4.

Петровский А. В. О некоторых проблемах социально-психологических исследований // Проблемы социальной психологии. М., 1971.

Петровский А. В. На путях развития социальной психологии в СССР // Вопросы психологии. 1971. № 6.

Петровский А. В. К проблеме самоопределения личности в группе // Тезисы докладов к XX международному психологическому конгрессу. М., 1972.

Петровский А. В. Опыт построения социально-психологической концепции групповой активности // Вопросы психологии. 1973. № 5.

Петровский А. В. К построению социально-психологической теории коллектива // Вопросы философии. 1973. № 12.

Петровский А. В. Стратометрическая концепция интрагрупповой активности в коллективах // Социально-психологические аспекты общественной активности. Ярославль, 1975.

Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологии. Ростов-на-Дону, 1996.

Петровский В. А. Методика изучения мотивации межличностных выборов в коллективе школьников // Измерения в исследовании проблем воспитания. Тарту, 1973.

Пикова Л. А. Взаимоотношения подростков в условиях пионерского лагеря // Ребенок в системе коллективных отношений. М., 1972.

Платонов К. К. О системе психологии. М., 1972.

Платонов К. К. О динамической структуре словесного общения // Мышление и общение. Алма-Ата, 1973.

Пиаже Ж. Психология, междисциплинарные связи и система наук. М., 1966.

Полонский И. С. Взаимозависимость школьного и внешкольного общения подростков // Социально-психологические вопросы общественной активности школьников и студентов. Курск, 1971.

Полонский И. С. Методы изучения стихийно-группового общения подростков и юношей // Измерения в исследовании проблем воспитания. Тарту, 1973.

Прихожан А. М. К вопросу об удовлетворении потребности в межличностном общении // Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси, 1974.

Прихожан А. М., Юферева Т. И. Об аффекте неадекватности у учащихся 3-го и 5-го классов // Экспериментальные исследования по проблемам общей и педагогической психологии. М., 1975.

Поршнев Б. Ф. О восприятии общения // Проблемы социальной психологии. М., 1971.

Поспехов И. М. Психологическая характеристика избирательных (личных) отношений между детьми в коллективе. Автореферат кандидатской диссертации. М., 1973.

Проблемы детского коллектива в русской и советской педагогической мысли / Под ред. А. Ю. Гордина и Л. И. Новиковой. М., 1973.

Проблемы методологии системного исследования / Под ред. И. В. Блауберга, В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. М., 1970.

Проблемы психологии воинского коллектива / Под ред. В. В. Шеляга. М., 1973.

Прокошев В. В. Методика исследования проблем нравственного воспитания в истории советской школы (1907—1932) // Проблемы воспитания общественно-трудовой активности школьников. Пермь, 1965.

Просецкий П. А. Психологические основы формирования коллектива.

Автореферат докторской диссертации. М., 1968.

Психология личности и деятельности дошкольника. М., 1965.

Пуусаар М. Статус детей таллиннских учителей в классном коллективе // Советская педагогика и школа. Т. 7. Тарту, 1973.

Пуусаар М. Особенности самооценки у учащихся, предпочитаемых среди одноклассников // Советская педагогика и школа. Т. 7. Тарту, 1973.

Пясс Л. Неуспех в социальных отношениях и в учебе – фактор, препятствующий успеваемости учащихся // Советская педагогика и школа. Т. 2. Тарту, 1970.

Развитие общения у дошкольников / Под ред. А. В. Запорожца и

М. И. Лисиной. М., 1974.

Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 1999.

Репина Т. А. К вопросу о структуре возрастной группы детского сада // Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов Тбилиси. 1971.

Роботова А. С. Нужны друг другу // Ребенок в системе коллективных отношений. М., 1972.

Розен Г. Я. О месте социогенных потребностей в структуре личности // Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси, 1974.

Розов А. И., Коломинский Я. Л. Принцип равнозначности и вероятностное понимание психических явлений // Вопросы психологии. 1965. № 6.

Рояк А. А. О некоторых трудностях общения со сверстниками в группе детского сада // Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. Тбилиси, 1971.

Рояк А. А. Психологическая характеристика трудностей взаимоотношений со сверстниками некоторых детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1974. № 4.

Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.

Рудченко И. Объективная методика изучения организованности школьной группы // Основные проблемы педологии в СССР. М., 1928.

Русалинова А. А. К вопросу о классификации взаимоотношений в первичных производственных группах // Тезисы докладов к XX Международному психологическому конгрессу. М., 1972.

Рыбалко Е. Ф. Генетические ступени развития коммуникативной потребности в дошкольный период // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.

Савиных Р. Ф. Формирование коллективных отношений первоклассников в процессе общения // Проблемы общения и воспитания. Т. 2. Тарту, 1974.

Савонько Е. И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и оценку другими людьми // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М, 1972.

Сакс К. Я. Успеваемость учеников-переростков в школе и их положение в классном коллективе. Автореферат кандидатской диссертации. Тарту, 1969.

Сакс К. Я. Некоторые выводы в связи с исследованием учеников-переростков в Эстонской ССР // Советская педагогика и школа. Т. 1. Тарту, 1968.

Сакс К. Я. Как предупредить второгодничество // Советская педагогика и школа. Т. 2. Тарту, 1970.

Сапожникова Л. С. С. О связи притязаний школьников с их стремлением к общению // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.

Селиванов В. И. Конкретные условия жизни и формирования личности // Ученые записки Рязанского пединститута. Т. 59, 1968.

Симоненко Ю. А. Психологические особенности общения человека и машины // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1972.

Синицкая В. А. Некоторые особенности взаимоотношений в классном коллективе школьников-подростков // О нравственном воспитании школьников. Л., 1968.

Синицкая В. А. О воспитании у младших подростков опыта коллективных отношений на уроке // Нравственное воспитание школьников в коллективе. Л., 1970.

Славина Л. С. Дети с аффективным поведением. М., 1966.

Скрипюк И. И. Влияние особенностей личности учителя на адекватность отражения им взаимоотношений в коллективе учащихся. Автореферат кандидатской диссертации. Л., 1986.

Словарь современного русского литературного языка. Т. 8. М.–Л., 1959.

Смирнов В. Е. Психология юношеского возраста. М.–Л., 1929.

Смирнова Е. Л. Взаимосвязь между развитием ролевой игры и отношением со сверстниками у дошкольников // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.

Смирнова Е. О., Сопиков А. Л. Рассуждение о рассуждениях (рефлексивность сознания личности) // Социальная психология личности. Л., 1974.

Снегирева Т. В. Приспособленность и ее связь с социометрическим статусом. М., 1975.

Советская психология личности в свете ленинских идей. Пермь, 1971.

Соковнин В. М. Общение и его средства // Сознание и общение. Фрунзе, 1968.

Соковнин В. М. Человеческое общение и идеология // Идеология и общественная психология. Фрунзе, 1968.

Соковнин В. М. О природе человеческого общения. Фрунзе, 1973.

Соковнин В. М. Интракоммуникативные аспекты социализации личности // Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси, 1974.

Спирин Л. Ф. Изучение профессионально-педагогической подготовленности студентов педвуза как организаторов воспитательной работы // Вопросы психологии коллектива школьников и студентов. Курск, 1972.

Страхов И. В. О дружбе школьников. Саратов, 1946.

Страхов И. В. Устойчивость и динамика дружбы школьников-подростков // Социально-психологические проблемы взаимоотношений учащихся и рабочей молодежи. Минск, 1970.

Стрелкова Н. Э. Понимание дружбы школьниками-подростками в соответствии с некоторыми особенностями их поведения // Ученые записки Саратовского ГПИ. Вып. 29. 1957.

Строкова Т. А., Строков Ю. П. К соотношению социометрического статуса и нравственных отношений студентов // Студент и вузовский коллектив. Каунас, 1973.

Суходольский Т. В. Основы математической статистики для психологов. Л., 1972.

Сырыщева З. С. Влияние межличностных отношений в студенческой группе на формирование специалиста высшей квалификации // Студент и вузовский коллектив. Каунас, 1973.

Тарасонине А. Особенности оценки дошкольниками своих товарищей // Материалы VI конференции психологов Прибалтики. Рига, 1970.

Тибш Г., Форверг М. Введение в марксистскую социальную психологию. М., 1972.

Тимофеев Ю. Т. Влияние неврогенных ситуаций общения на здоровье человека // Общение как объект теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.

Титаренко А. И. Специфика и структура морали // Мораль и этическая теория. М., 1974.

Тищенко С. А. Особенности осознания подростками объектов подражания в классной группе // Общение как объект теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.

Толстой Л. Н. Собр. соч. В 12 т. Т. 9. М., 1959.

Толстой Л. Н. Собр. соч. В 12 т. Т. 11. М., 1959.

Уемов А. И. Вещи, свойства и отношения. М., 1963.

Уманский Л. И. Психология организаторских способностей. Автореферат докторской диссертации. М., 1968.

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

Уманский Л. И. Лидер и лидерство в контактных группах // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.

Уринг Р. Связь между уровнем информированности учащегося и его социометрического положения в классном коллективе // Советская педагогика и школа. Т. 5. Тарту, 1971.

Уринг Р. Факторы различной информированности учащихся средней школы // Советская педагогика и школа. Т. 8, Тарту, 1973.

Федоров Н. А. К вопросу о прогнозировании студентами своей позиции в коллективе учебной группы // Студент и вузовский коллектив. Каунас, 1973.

Феофанов М. П. К вопросу об изучении структурных особенностей коллективов // Психология. Серия А. Т. 1. Вып. 2. М., 1928.

Философская энциклопедия. Т. 4. М., 1967.

Фортунатов Г. Изучение детских коллективов // Вестник просвещения. 1925. № 9.

Фурст Д. Б. Невротик, его среда и внутренний мир. М., 1967.

Хроменок В. Г. Отношения в ученическом коллективе и развитие волевых качеств школьников // Ученые записки Рязанского пединститута. Т. 59. 1968.

Ценципер (Широкова) А. Б. Опыт исследования зависимости положения ученика в коллективе от его индивидуальных особенностей // Некоторые вопросы совершенствования процесса обучения и воспитания. Минск, 1970.

Черкасова А. К вопросу об экспериментальном изучении коллективного творчества детей // Детский коллектив и ребенок. Екатеринослав. 1926.

Чернов В. И. Анализ философских понятий. М., 1966.

Чернышев А. С. Экспериментальное изучение организованности группы школьников (в условиях сенсомоторной деятельности). Автореферат кандидатской диссертации. М., 1965.

Чернышев А. С. Направленность юношеской группы и ее организованность // Психологические проблемы юности. М., 1968.

Чернышев А. С. К вопросу о влиянии психофизиологических характеристик личности на групповые параметры // Вопросы психологии личности и коллектива школьников и студентов. Курск, 1974.

Чибалин В. П. Зависимость положения личности в первичном воинском коллективе от уровня развития ее волевых качеств // Материалы III научной конференции по проблемам психологии воли. Рязань, 1970.

Чугунова Э. С., Дудченко В.С. К вопросу о структуре социальнопсихологических установок в системе формирования социогенных потребностей // Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси, 1974.

Шапиро С. И. Об одной математической модели малой группы // Социальнопсихологические вопросы общественной активности школьников и студентов. Курск, 1971.

Швадева Н. М. Мотивы выбора партнера для межличностного общения в группах различного уровня развития // Социально-психологические проблемы управления коллективами. М., 1974.

Шварц Л. М. Рефлексологические извращения в учении о коллективе // Психология. Т. 4. Вып. 1. М., 1931.

Шевалева Е., Силла Д. Опыт экспериментального изучения детского вожачества // Современная психоневрология. Киев, 1928.

Шевцова Л. П. Исследование межличностных отношений в студенческой группе // Студент и вузовский коллектив. Каунас, 1973.

Шибутани Т. Социальная психология. М., 1969.

Шихирев П. Н. Исследование социальной установки в США // Вопросы философии. 1973. № 2.

Широкова И. А. Устойчивость общения пар студентов в связи с некоторыми индивидуально-личностными особенностями // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.

Шнирман А. Л. Коллектив и развитие личности школьника. Л., 1968.

Шпалинский В. В. Экспериментально-психологическое исследование групповой сплоченности. Автореферат кандидатской диссертации. М., 1973.

Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии. М., 1969.

Щедровицкий Г. Л., Надежина Р. Г. О двух типах отношений руководства в деятельности детей // Вопросы психологии. 1973. № 5.

Эвергетов И. Наблюдения над проявлениями социальности в раннем детстве // Методы объективного изучения ребенка. Л., 1924.

Эдеме Д. Психология класса // Экспериментальная психология и изучение ребенка. М., 1927.

Элькин Д. Г. О влиянии коллектива на процессы репродукции // Детский коллектив и ребенок. Екатеринбург, 1926.

Эльконин Д. Б. Детские коллективы. Учебник педологии для педтехникумов. Ч. 2. М.–Л., 1931.

Эльконин Д. Б. Детская психология. М., 1960.

Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4.

Ээбик П. Некоторые проблемы и особенности подгруппы // Материалы Вильнюсской конференции психологов Прибалтики. Вильнюс, 1972.

Ядов В., Беляев Э., Водзинская В. Междисциплинарный подход к проблеме соотношений ценностных ориентации и наблюдаемого поведения // II Международный коллоквиум по социальной психологии. Тбилиси, 1970.

Янотовская Ю. В. Экспериментальное исследование самостоятельности в трудовой деятельности в условиях ПТУ и общеобразовательной школе. Автореферат кандидатской диссертации. М., 1973.



Янотовская Ю. В. О соотношении реальных и социометрических выборов в совместной учебно-трудовой деятельности // Измерения в исследовании проблем воспитания. Тарту, 1973.

Яковлев Н. М. Ребенок и его общество // Вопросы психологии. 1966. № 5.

Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии. М., 1971.

Якобсон П. М. Общение людей как социально-психологическая проблема. М., 1973.

Adam Otto. Wesensmerkmale und Struktur der kriminellen Gruppen Jugendlicher dargestellt an Hand der Diebstahlsdelikte. Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität. Jena, Heft 3, 1966.

Allport G.W. Social Psychology, N.Y., 1924.

Aldorff Karin und Loschner Karba. Das Verhalten von Kindergruppen beim Problemlösen. In: Sozialpsychologische Optimierung von Gruppenleistungen. Jena, 1969.

Bales R.P. Interaction process analysis: A method for the study of small groups. Cambridge: Addison Wesley, 1950.

Bales R.P. Task roles and social roles in problem solving groups. In: Eleanor B. Maccoby, F.M. Newcomb, E.H. Hartly (Eds.). Readings in social psychology. (3rd ed.). N.Y., Stolt, 1958.

Barbe W.B. Peer Relationships of Children of Different Intelligent Levels. School and Society, 1954, Vol. 80, p. 60—62.

Bjerstedt A. The Interpretation of Sociometric Status Scores in the Classroom. Nordisk Psychology, 1956, Vol. 1—2; p. 1—14.

Bjerstedt A. Interpretations of sociometric choice status in school class. Copenhagen, Mun Sgaard, 1956, p. 408.

Bonney M.E. The Constancy of Sociometric Scores and Their Relationship to Teacher Judgements of Social Success and to Personality Self Ratings. Sociometry, 1943, Vol. 6; p. 409—424.

Bonney M.E. Sociometry Study of Agreement Between Teacher Judgements and Student Choices. Sociometry, 1947, Vol. 10; p. 133—146.

Bonney M.E., Powell F. Differences in Social Behavior Between Sociometrically High and Sociometrically Low Children. J. of Educational Research, 1953, Vol. 46; p. 481—495.

Bonney M.E. Social Behavior Differences Between Second Grade Children of High and Low Sociometric Status. J. of Educational Research, 1955, Vol. 48, p. 481—495.

- Bronfenbrenner U. A constant Frame of Reference for Sociometric Research. *Sociometry*, 1944, Vol. 7, p. 40—75.
- Bronfenbrenner U. *The Measurement of Sociometric Status Structure and Development*. N.Y., 1945.
- Byrd E. A Study of Validity and Constancy of Choices in a Sociometric Test. *Sociometry*, 1951, Vol. 14, p. 175—181.
- Criswell J.H. A Sociometric Study of Race Cleavage in the Classroom. *Archives of Psychology*, № 235, 1939.
- Criswell J.H. Sociometric Concepts in Personnel Administration. *Sociometry*, 1949, Vol. 12, p. 287—300.
- Dahlke H. O. and Monahan T. O. Problems in the Application of Sociometry in Schools. *School Review*, 1949, Vol. 57, p. 223—234.
- Damrin D.E. Family Size and Sibling Age, Sex and Position as Related to Certain Aspects of Adjustment. *J. of Social Psychology*, 1949, Vol. 29, p. 93—102.
- Davis E.E. La modification des attitudes. *Unesco Rapports et documents de sciences sociales*, 1962.
- Esser U. und Furster P. Uber ein neue gruppenanaly-tisches Verfahren. In: *Die Struktur des Kollektivs in sozial-psychologischen Sicht*. Berlin, 1971.
- Gage N.E, Leavitt G.L, Stone G.C. *Teachers Understanding of their Pupils and Pupils' Ratings of their Teachers*. Washington, 1955.
- Gibb C.A. The Sociometry of Leadership in Temporary Groups. *Sociometry*, 1950, Vol. 13, p. 226—243.
- Gronlund N.E. *The Accuracy of Teachers' Judgements Concerning the Sociometric status of Sixth-Grade Pupils*. N.Y., 1951.
- Gronlund N.E. The Relative Stability of Classroom Social Status with Unweighted and Weighted Sociometric Status Scores. *J. of Educational Psychology*, 1955, Vol. 46, p. 345—354.
- Gronlund N.E. *Sociometry in the Classroom*. N.Y., 1959.
- Grossman B., Wrighter J. The Relationship Between Selection-Rejection and Intelligence Social Status, and Personality among Sixth Grade Children. *Sociometry*, 1948, Vol. 11, p. 346—355.
- Hennig W. Zu einigen Fragen kritineller Gruppen Jugendlicher in der DDR. In: *Wissenschaftliche Zeitschrift*, 1966, Vol. 3.

Hollingsworth L.S. Children above 180 LQ. Stanford-Binet; Origin and development. Jonkerson-Hadson, Word-Book, 1942.

Hunt J.Mc.V., Solomon R.L. The Stability and Some Correlates of Group Status in a Summer Camp Group of Young Boys. American J. of Psychology. 1942, Vol. 55, p. 33—45.

Jennings H.H. Sociometry of Leadership. N.Y., 1947.

Jennings H.H. Leadership and Isolation. N.Y., 1950.

Jennings H.H. Sociometric Grouping in Relation to Child Development. (The chapter from the book by CM. Tryon 'a Fostering Mental Health in Our Schools.) Washington, 1950.

Katz D. The Functional Approach to the Study of Attitudes. Public Opinion Quaterly, 1960. Vol. 24, p. 168.

Loomis C.R, Pepinsky H.B. Sociometry 1937—1947. Theory and methods. Sociometry, 1948, Vol. 11; p. 272—287.

Mann R.D. A review of the relationships between personality and performance in small groups. Psychol. Bull., 1959, Vol. 56, p. 241—270.

Mey D.E. Children in the nursery school. Studies of personal adjustment in early childhood. London, 1963.

Middleton M. Group practice in design. N.Y., 1969.

Moede W. Experimental Massenpsychologie. Leipzig, 1920.

Mouton J.S., Blake R.R., Fruditer B. The Reliability of Sociometric Measures. Sociometry, 1955, Vol. 18, p. 7—48.

Moreno J.L. and Jennings H.H. Sociometric Measurement of Social Configurations Based on Deviation from Chance. Sociometry Monographs. N.Y., 1945.

Moreno J.L. Progress and Pitfalls in Sociometric Theory. Sociometry, 1947, Vol. 10, p. 268—272.

Moreno J.L. Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Verordnung der Gesellschaft. Koln und Opladen.

Moreno J.L. Who shall Survive? N.Y., 1934.

Witryol S.L., Thompson G.G. An Experimental Comparison of the Stability of Social Acceptability Scores Obtained with the Paitial-Rank-Order and the Paired-Comparison Scales. J. of Educational Psych., 1953, Vol. 44. p. 20—30.

Witryol S.L., Thompson G.G. A Critical Review of the Stability of Social Acceptability Scores Obtained with the Partial-Rank-Order and Paired Comparison Scales. *Genetic Psychology Monographs*, 1953, Vol. 48, p. 221—260:

Morthway M.L. A Method for Depicting Social Relationships Obtained by Sociometric Testing. *Sociometry*, 1940, Vol. 3, p. 144—150.

Northway M.L., Fraukel E.B., Potashin R. *Personality and Sociometric Status*. N.Y., 1947.

Northway M.L. *A primer of Sociometry*. Toronto, 1952.

Brown R. *Social Psychology*. N.Y., The Free Press, L., Collier-Macmillan, Ltd, 1967.

Rojeach M. Attitudes. In *International Encyclopedia of Social Sciences*, VI, p. 459.

Rosier H.B. *Leistungshemmende Faktoren in der Umwelt des Kindes*. Leipzig, 1963.

Rossner Lutz. *Das Autosozioogramm*. Ernst Reinhardt Verlag. Munchen/Basel, 1968.

Smith M.B., Brunner J., White R. *Opinions and personality*. N.Y., Wiley, 1956.

De Soto C.B. Learning a social Structure. *J. Abnormal soc. Psychol.*, 1960, p. 417—421.

De Soto C. B., Kuetfa G.L. Subjectiv probabilities of interpersonal relationships. *J. abnormal soc. Psychol*, 1959 p. 280—294.

Tagiuri R. Social prefence and its perception. In: R. Tagiuri and L. Petmllo (eds.) *Person perception and interpersonal behavior*. Stanford: Stanford Univer. Press, 1958.

Thorper J.G. Factors in Friendship Formation. *Sociometry*, 1955, Vol. 18, p, 207—214.

Vorweg M. *Uber Prazisionalanforderungen in der sozial psychologischen Forschung*. Deutsche Zeitschrift fur Philosophie. Heft 10, 1963.

Vorweg M. *Sozialpsychologische Strukturanalysen des Kollektives*. Berlin, 1966.

Vorweg M. Ein Modell fur Strukturanalysen des Kollektives. *W. Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universitat. Jena*, Heft 1, 1968.

Vorweg M. *Die Struktur des Kollektives in soziall psychologischer Sicht*. Berlin, 1970.

Wicker A. Attitudes and Actions: the Relationship of Verbal and Overt Behavioral Responses to Attitude Objects. *The 3. of Social Issues*, 1969, Vol. 25, № 4, p. 41—78.

Young L.L., Cooper D.H. Some Factors Associated with Popularity. *J. of Educational Psychology*, 1944, Vol. 35, p. 513—535.

**Интервью с Яковом Львовичем Коломинским**

(Журнал практического психолога. 2003, № 6)

Встреча на съезде Практических психологов

образования – 27 мая 2003 г.

Яков Львович Коломинский – Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, заслуженный деятель науки Республики Беларусь, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и детской психологии, научный руководитель факультета психологии, академик Белорусской академии образования, Международной академии наук высшей школы Международной акмеологической академии, Балтийской педагогической академии, главный редактор журнала «Психология».

Виктор Владимирович Семенов – кандидат психологических наук, директор Института групповой психотерапии и социального проектирования, заведующий кафедрой групповой психотерапии Института аналитической психологии и психоанализа, доцент факультета клинической психологии Института медико-социальной реабилитологии, ведущий научный сотрудник Московского психолого-педагогического университета, сертификат Института психодрамы им. Морено (Германия), действительный член ассоциации психодрамы.

Виктор Семенов (далее В.С.): Дорогой Яков Львович, я очень рад нашей встрече и хочу воспользоваться ситуацией и задать вам несколько вопросов, касающихся приезда Дж. Морено в Москву и появления социометрии как метода исследования коллектива в советской психологии.

Поясню, почему я прошу об интервью на эту тему именно вас и именно сейчас. Осенью 2002 г. вышел в свет специальный номер журнала «Практический психолог», посвященный истории развития психодрамы в России. В журнале были опубликованы интервью участников международного проекта обучения российских психологов психодраме, а также их статьи и статьи ведущих психодраматистов – Дж. Морено, Г. Лейтц и А. Блатнера. Сейчас я и мои коллеги готовим новые материалы по истории развития психодрамы в нашей стране – интервью-воспоминания тех, кто встречался с Дж. Морено в Москве и Ленинграде, и тех, кто впервые стал использовать в своей работе психодраматические методы.

Яков Коломинский (далее Я. К.): Хорошо, я согласен. Тем более что лет десять тому назад именно ты, Виктор, проводил первую психодраматическую сессию у меня на психологическом факультете в Минске. Я ее хорошо помню.

В.С.: Хорошо, тогда первый вопрос. Когда произошла ваша встреча с Морено?

Я. К.: Эта встреча произошла на XVIII Международном психологическом конгрессе в 1966 г. Ей предшествовала своя история. Когда я приехал из Минска в Москву, у меня произошла встреча с Л. И. Божович. Лидия Ильинична обратила мое внимание на вышедшую в одном из издательств книгу Морено «Социометрия». Она спросила меня:

«Смелый ли ты человек?» «Ну, смелый», – отвечаю. «Морено предлагает совершенно новый метод изучения межличностных отношений. Хочешь попробовать? – говорит она. – Это будет первое в нашей стране такого рода исследование». Одновременно чем-то похожим занимался Кузьмин в Ленинграде. И я стал изучать эту социометрию и аутосоциометрию, которая сама по себе психодраматична.

А меня уже тогда (сейчас это звучит как жуткий комплимент, тогда – как политический донос) называли «советским Морено». Тогда это могло очень сильно повредить, можно было серьезно пострадать. Некоторые стали вслед за мной этим заниматься. Я уже защитился по социометрии, книжки издал, выступал на одной конференции, и одна из влиятельных психологических дам с пафосным негодованием набросилась на меня: «А тут еще некоторые ищут группы “изолированных”!»

Кто позволил изолировать советского дошкольника?» Такие вот были нападки. Или вот еще пример. Обстановка политическая была очень сложная. А тут кто-то задает вопросы. Почему мы должны кого-то предпочитать? У нас все хорошие! И вот эта боязнь выразить даже собственное чувство... Люди ведь боялись: «Что вы будете делать с нашими ответами?»

У нас был широко распространен метод включенного наблюдения, и Вадим Борисович Ольшанский, который изучал ценностные ориентации молодых рабочих, устроился на один завод электрослесарем и все там у них спрашивал и выпытывал. Кстати, выдумал очень остроумный метод (правда, небезопасный): «интервью за бутылкой». Это тоже психодраматические вещи.

Когда я увидел Морено, он мне показался очень импозантным. Похож на артиста. С бабочкой. Его всегда сопровождала жена – Зерка Морено. Он постоянно мило улыбался. Я был еще молодой и побоялся к нему подойти.

Затем произошло одно знаменательное событие. Я познакомился с Форвергом, который был в свое время аспирантом в Ленинграде. Он написал книгу, которая затем была переведена на русский язык – «Введение в марксистскую социальную психологию». Он мне рассказал такую историю. Морено, еще будучи в здравии, разослал по всему миру карточки, на которых было написано о смерти выдающегося психолога, создателя нового метода. Вероятно, для изучения того, как на это событие отзовутся коллеги. Умер как настоящий социометрист. Как в свое время умирал Павлов и диктовал своим ученикам о своих ощущениях.

Уже в середине 1970-х г. я был в Америке (в то время мало кто выезжал туда). Один из знакомых, зная, что я занимаюсь социометрией, предложил мне поговорить с Зеркой Морено. И тут же соединил меня с ней по телефону.

В.С.: Яков Львович, хочу задать вам психодраматический вопрос. Как вы выглядели и были одеты в 1966 г.?

Я. К.: Я выглядел, пожалуй, лучше, чем сейчас. Это было летом, поэтому я был одет в легкий костюм. И я впервые увидел Морено в зале, где происходил съезд. Морено сидел не в президиуме, а среди гостей. Он отличался артистической манерой. Особенно у него выделялась бабочка такого вишнево-бордового цвета, может быть, даже в белый горошек. Конечно, у него был свободный независимый вид. Он же был Режиссером.

Почему я это так хорошо запомнил? Он сильно контрастировал с внешним видом нашего советского психолога. Как мы выглядели? Советский психолог всегда был в черном или сером пиджаке, с галстуком. Такой напряженный. И, по-моему, Морено не выступал на этом конгрессе.

В.С.: Какое произвела на вас впечатление книга Морено «Социометрия»? Ведь вы первый в Советском Союзе стали проводить социометрические исследования?

Я. К.: Книга произвела на меня очень сильное и глубокое впечатление. Ведь в социометрии нет ничего сложного – надо ответить на простые вопросы: с кем бы ты хотел учиться в классе, с кем ты хочешь играть во дворе. Вопросы-то простые, но благодаря ответам на них вы можете увидеть всю структуру группы, их связи, роли...

Я придумал такую матрицу на основе социометрических выборов. Надо было ответить на вопросы – «С кем бы ты поехал за границу?», а затем: «А кто выберет тебя?» Такой аутосоциометрический вопрос.

И ты наблюдаешь это таинство выбора. Дети должны были подарить несколько картинок ученикам в классе. «Этому дам картинку, а этому не дам, он меня обижает», а затем аутосоциометрический вопрос: «А кто тебе положит картинки?» Потом сравниваю реальный и ожидаемый результаты. И получается неожиданный результат. Тот, кто получает меньше всего выборов, ожидает больше всего выборов. Он тем самым вытесняет свое неблагоприятное положение.

В.С.: Яков Львович, вы сказали, что постеснялись побеседовать с Морено. А если бы у вас была такая возможность, о чем бы вы его спросили?

Я. К.: Я бы с ним поговорил о внутренних детерминантах межличностных отношений. Ведь он выдвинул понятие

«теле». Я бы поговорил подробнее, что он вкладывает в это понятие, есть ли одаренные этим качеством люди – одаренные умением устанавливать такие отношения доверия и понимания.

В.С.: Яков Львович, я хочу предложить вам небольшой психодраматический этюд, но уже я буду выступать в качестве психодраматиста.

Я. К.: О! Это интересно. Я иногда провожу что-то психодраматическое со студентами, на лекциях предлагаю такое. Предлагаю подумать, какие три вопроса они задали бы тому или иному психологу, если бы могли встретиться с ним лично.

В.С.: Вы говорили, что хотели встретиться в 1966 г. с Морено, но по каким-то причинам не подошли к нему. Я хочу предложить встретиться с ним сейчас и задать тоже три вопроса.

Я. К.: Давайте начнем с 1966 г.

В.С.: Хорошо. Сначала три вопроса в 1966 г., а затем в 2003 г. Встреча на конференции Практических психологов образования.

(Строится сцена: «Где будет ваш стул? Поставьте, пожалуйста. Где будет стул для Морено? – Напротив, на небольшой дистанции.»)

Я. К.: Господин Морено, меня очень интересует ваша встреча с З. Фрейдом. Как вы с ним встречались, что вы ему говорили? Что он вам отвечал? Это первый вопрос.

В.С.: Хорошо, спасибо. Теперь я попрошу вас поменяться местами. Сядьте на место Джейкоба Леви Морено.

(Я. К. пересаживается на другой стул.)

В.С.: (обращаясь к Я. Коломинскому в роли Морено) Джейкоб. Можно к вам так обращаться?

Я. К.: (в роли Морено). Конечно.

В.С.: Расскажите немного о себе.

Я. К.: (в роли Морено) Мои родители родились в Румынии. Настоящая моя фамилия Леви. Я жил в Вене в то же время, что и З. Фрейд. Однажды я набрался нахальства и подошел к нему и сказал: «Маэстро, я начну там, где вы заканчиваете. Зачем укладывать пациента на кушетку, надо заставить его действовать». Так родилась психодрама.

В.С.: А что вы думаете о молодом человеке, который сидит напротив вас?

Я. К.: (в роли Морено) Я думаю, что этот молодой человек несколько безрассуден. Заниматься социометрией в сегодняшней России... Я смотрю на обстановку здесь, это не так просто. Но, как говорил один ваш классик «Безумству храбрых поем мы песню».

В.С.: А как вы чувствуете себя в России?

Я. К.: (в роли Морено) У меня неплохие ощущения. Тем более, что рядом со мной Зерка, которая всегда меня сопровождает и оберегает. Но я стараюсь в одиночку по улицам не ходить. Видимо, я тоже жертва пропаганды о русском медведе. Хотя, конечно, здесь я встретил очень интересных и компетентных людей.

В.С.: Я знаю, что в середине 1920-х гг. у вас был выбор: уехать в США или в Россию? Почему вы выбрали Америку?



Я. К.: (в роли Морено) Такой же выбор был несколько позже у Курта Левина. Слава Богу, что он не поехал в Советский Союз. Его бы расстреляли как немецкого шпиона. Я тоже решил, что лучше уеду в США. Как-то спокойнее.

В.С.: Хорошо, спасибо. Пересядьте на стул Якова Львовича (после некоторой паузы). Яков Львович, ваш второй вопрос.

Я. К.: (в роли Морено). Дорогой маэстро, я вижу, что Зерка куда-то отошла. Я хочу у вас спросить, как вам понравились русские женщины?

(Обмен ролями.)

Я. К.: (в роли Морено) Конечно, у вас красивые женщины, но это уже не для меня. Очень красивые, активные. В отличие от мужчин, они более раскованны, свободны. По-моему, они восприняли бы психодраму лучше, чем ваши руководители психологической науки.

В.С.: Как вы думаете, каковы перспективы развития психодрамы в России – в СССР, сейчас, в 1966 г.?

Я. К.: (в роли Морено) Сейчас, в 1966 г., перспективы не слишком хороши. Потому что все ваши вопросы решаются секретарем парторганизации.

В.С.: (обмен ролями) Яков Львович, и третий вопрос.

Я. К.: Дорогой профессор, я тоже занимаюсь социометрией и хотел бы пройти стажировку в вашем знаменитом институте.

Я. К.: (в роли Морено). Вы знаете, я вам отвечу одной притчей. Представьте себе экскурсию в зоологическом саду. На клетке с тигром надпись: «Тигр – хищное животное. За один раз он съедает 20 кг мяса». Посетитель спрашивает служителя «И что, он правда съедает 20 кг?» И слышит в ответ: «Съесть-то он съест. Да кто же ему даст!» Я думаю, что выразив желание посетить Нью-Йорк, вы окажетесь в положении тигра в зоопарке.

В.С.: Хорошо, Джейкоб. А какой вопрос вы хотите задать этому молодому советскому психологу, который одним из первых в этой стране стал заниматься социометрией?

Я. К.: (в роли Морено) По чьей инициативе вы начали заниматься социометрией?

(Обмен ролями.)

Я. К.: Конечно, я начал заниматься социометрией под влиянием своего научного руководителя, прекрасного психолога Лидии Ильиничны Божович. Она посоветовала: «Обрати внимание на этот новый метод исследования межличностных отношений. Я думаю, тебя это должно заинтересовать. У тебя должно получиться. Я знаю».

В.С.: Хорошо. Попрощайтесь с Морено сейчас, в 1966 г.

(Трогательное прощание, теплое рукопожатие.)

Я. К.: (в роли Морено) Желаю вам творческого успеха, коллега, в применении моего социометрического метода. Вы очень смелый человек.

Пауза.

В.С.: Сейчас 2003 г. Яков Львович, я рад снова встретиться с вами. Прошло столько лет. Как ваши дела?

Я.К.: Конечно, дела наладились. Сегодня у нас признаны и социометрия, и психодрама. Это рабочие методы практических психологов и психотерапевтов. У нас в стране появились психологические службы, консультации и психотерапия. Уже никто не думает, что у нас «вместо сердца – пламенный мотор».

В.С.: Яков Львович, ваш вопрос Джейкобу.

Я. К.: Дорогой мэтр, что, с твоей точки зрения, изменилось в Москве с тех далеких времен?

(Обмен ролями.)

Я. К.: (в роли Морено) Я думаю, изменилось очень многое. Изменилось отношение к практической психологии. Но самое важное – изменился сам человек. Это уже не тот зажатый, закомплексованный «хомо советикус». Это все-таки свободный человек. Ощущается, что ваши люди глотнули свободы. У них даже выражение лиц стало другим.

В.С.: Я заметил, и у вас изменились мимика и движения, когда вы заговорили об этом сейчас. Как изменился, на ваш взгляд, Яков Коломинский?

Я. К.: (в роли Морено) Да, ведь прошло много лет. Я чувствую себя хуже, чем было, но лучше, чем будет. Изменился и Яков. Вес увеличился, шевелюра поредела. Но все такой же озорной человек.

(Обмен ролями.)

В.С.: Ваш второй вопрос, Яков Львович.

Я.К.: Кого из наших советских, русских психологов знают в Соединенных Штатах?

(Обмен ролями.)

Я. К.: (в роли Морено). Вообще-то США – в высшей степени самодостаточная страна. И американцы, образно говоря, никого не хотят знать. У нас самые лучшие автомобили, самые лучшие дороги, самые лучшие психологи. Но все-таки несколько психологов вошли в сознание. Это Выготский, это Лурия и это Иван Петрович Павлов как основатель бихевиоризма. Вот эти три фамилии вам всегда выдаст библиографический компьютер.

(Обмен ролями.)

В.С.: Яков Львович, и завершающий вопрос мэтру.

Я.К.: Вы хотели бы приехать в Москву еще раз?

(Обмен ролями.)

Я.К.: (в роли Морено) Конечно, я бы хотел вновь посетить Москву. Здесь осуществляются когда-то предсказанные мною изменения. Происходит очень значимый социодраматический эксперимент. Мне хотелось бы знать, что будет с вашей страной. Вам, Яков, я желаю дожить до моего возраста и тоже увидеть, что будет с вашей страной через много-много лет. Я знаю, мне рассказывали, что у вас уже очень много учеников, много диссертаций защищено на эту тему и будет защищаться.

Передайте всем психологам, которые как-то связаны с вами и со мной через вас, мои пожелания успехов и счастья в жизни. Зерно падает не на камень, и те идеи, что я когда-то вынашивал, проросли не только в США, в так называемом западном мире, но и в вашей прекрасной стране.

В.С.: Яков Львович, у вас сейчас была встреча с Джейкобом Леви Морено. Джейкоб или Яков Леви и Яков Львович – эти имена созвучны друг другу. Чем были для вас эти две встречи?

Я.К.: Эти две встречи, два опыта не были для меня, как всегда в психодраме, просто игрой. Это было сильным переживанием и осознанием чего-то. Я думаю, что после этого разговора во мне тоже что-то изменилось. Встреча состоялась и стала частью моей жизни. И от этого уже никуда не уйти, как говорят наши телевизионщики.

В.С.: Яков Львович, ваши пожелания российским психологам, психодраматистам, начинающим психодраматистам.

Я.К.: Практикующим психологам я пожелаю осторожности. В психологии столько правды, сколько и поэзии. Это мое глубочайшее убеждение. И здесь я согласен с Владимиром Петровичем Зинченко, самая лучшая психология – это поэзия.

Тем, кто начинает путь в психодраму, я говорю: вас ожидает очень серьезный путь. Лозунг древних врачей – «не навреди!» – очень важен для вас. Необходимо быть очень внимательным к тем, с кем вы работаете. Тем, кто не знаком с психодрамой, я говорю: у вас впереди увлекательное путешествие.

В.С.: Какой вопрос вам не был задан в этом интервью?

Я.К.: Вопрос? Вы меня не спросили: какую книгу я сейчас пишу?

В.С.: Яков Львович, какую книгу вы сейчас пишете?

Я.К.: Я пишу сейчас книгу, которую хочу назвать «Психология: поэзия и проза преподавания». Я хочу поделиться своим мнением о том, как следует учить психологии, как рассказывать о психологии, как проповедовать психологию. Иногда психологию преподают так, как физику. Это убивает нашу науку. Без осознания особой роли психологии в становлении личности нашей науки не будет.

В.С.: Что для вас было это интервью?

Я.К.: Я буду абсолютно искренен. Такое глубокое интервью – это акт определенного признания.

В.С.: Большое спасибо за интервью. Я думаю, что в следующий ваш приезд в Москву можно будет организовать встречу с психодраматистами, чтобы они получили возможность услышать ваш рассказ о первых шагах социометрии в России.

В нашей встрече участвовала Елена Павловна Кораблина – заведующая кафедрой психологической помощи Российского государственного педагогического института им. А.И.Герцена (Санкт-Петербург). Вам слово. Каковы ваши чувства и впечатления, ведь вы были единственным зрителем и участницей психодраматического действия.

Е.К.: Как единственный свидетель, я хочу, прежде всего, поблагодарить за доверие. Так неожиданно получилось, что я оказалась здесь. Для меня это был очень важный в моей жизни опыт, потому что я очень много узнала о психодраме и о вас. Мы случайно встретились. Я надеюсь, что была здесь в какой-то степени вдохновителем.

Я.К.: Вы были важным лицом в этом действии, ведь всегда при проведении психодрамы должны быть зрители.

В.С.: Какие у вас были чувства, когда Яков Львович проигрывал свою встречу с Морено?

Е.К.: Я была настолько в процессе и захвачена этим действием... Я испытывала чувство вдохновения. Нет, скорее радостного изумления. Спасибо.

В.С.: Я тоже хочу поделиться своими впечатлениями и чувствами из роли ведущего интервью и директора. Я ощутил разницу в этих встречах. В первой встрече я увидел молодого аспиранта, который задает вопросы о девушках, о возможностях своей стажировки в Америке у знаменитого психолога. Вторая встреча была встречей двух мэтров, которые уже все знают про этот мир. Им есть о чем поговорить. Для меня это были очень трогательные встречи еще и потому, что именно в психодраме может произойти то, что было невозможно в этой реальности. Я присутствовал при очень значимом событии не только в вашей жизни, но и в моей. Для меня это была очень глубокая встреча. Спасибо большое.