

ИССЛЕДОВАНИЕ РУКОВОДСТВА ДЕТЬМИ
ИХ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

С. Г. ЯКОБСОН, П. Г. НЕЖНОВ

(Институт общей и педагогической психологии АПН СССР, Москва)

Настоящее исследование является продолжением наших работ [2], [3] по изучению взаимоотношений, возникающих в совместной деятельности детей, и посвящено отношениям, связанным с руководством этой деятельностью.

Основным исходным пунктом этих работ служит предположение, что целый круг различных отношений, складывающихся в совместной деятельности между ее участниками, связан с особенностями этой последней. Есть все основания думать, что мера и характер этой связи с деятельностью различны для разного рода взаимоотношений. Наша основная задача — анализ тех связей, которые существуют между деятельностью и каждым типом этих взаимоотношений.

В одной из прежних работ [4] нами было установлено, что некоторые из взаимоотношений между участниками деятельности (взаимные требования и контроль) служат средством преодоления происходящих в деятельности «разрывов». То же самое можно считать доказанным и относительно некоторых форм возникающей в ходе деятельности взаимопомощи [3].

Вопрос о том, как связано руководство совместной деятельностью и характер взаимоотношений между ее участниками с особенностями самой деятельности, насколько нам известно, специально не изучался.

В большинстве современных исследований проблемы руководства в неформальных группах [6] в центре внимания находятся те личные особенности людей, наличие которых позволяет выдвигаться в лидеры, а отсутствие — обрекает на подчиненное положение. Иными словами, руководство изучается под углом зрения необходимых для него личных качеств.

Не отрицая того, что в каждой конкретной ситуации личные качества ее участников имеют существенное значение, мы тем не менее считаем, что научный анализ проблемы руководства не может ограничиваться лишь одной этой стороной.

Симптоматично, что в зарубежной литературе все чаще появляются отдельные исследования, показывающие зависимость так называемых «лидерских» форм поведения от функции, выполняемой человеком в совместной деятельности [5]. А это заставляет предположить, что сами личные свойства в какой-то мере определяются деятельностью.

В советской педагогической науке вопрос об отношениях руководства — подчинения был впервые поставлен А. С. Макаренко, который, как известно, считал, что 1) каждый подрастающий человек должен научиться и руководить и подчиняться; 2) такое научение осуществляется в практике реальной коллективной деятельности; 3) педагог должен так организовать деятельность

детей, чтобы каждый ребенок мог приобрести опыт как тех, так и других отношений.

Мы полагаем, что знание о том, как связаны отношения руководства — подчинения с характером совместной деятельности детей позволит педагогу путем соответствующей организации деятельности управлять этими отношениями и тем самым влиять на формирование личности ребенка.

В данном исследовании мы пытались создать экспериментальную ситуацию, которая позволила бы исследовать некоторые зависимости в области отношений руководства и подчинения возникающих в совместной деятельности детей.

Такая ситуация должна с нашей точки зрения отвечать следующим требованиям. 1. Деятельность следует организовать так, чтобы руководство было «реальным» (т. е. чтобы указания того, кто в данный момент руководит, неукоснительно выполнялись). 2. Действия руководителя должны быть достаточно просты и не требовать от него владения особой «техникой». 3. Руководство должно носить явный характер (т. е. всем детям должно быть ясно, кто в данный момент руководит). 4. Действия руководителя должны непосредственно адресоваться руководимым, т. е. представлять собой прямое обращение к ним.

Создавая такую экспериментальную ситуацию, мы должны предварительно установить, на какие стороны или моменты деятельности будет направлено руководство.

Опираясь на использованную нами ранее [4] схему практической деятельности, исходными элементами которой являются объект, орудие его преобразования и получаемый при этом продукт, мы считаем, что один из подлежащих руководству моментов деятельности — это создание ее продукта. Руководство, направленное на создание продукта деятельности, заключается в предписании того, что должно быть сделано, и может осуществляться двумя принципиально различными способами.

При первом способе предлагается эталон продукта и предписывается действовать в соответствии с ним. Непосредственное общение между «руководителем» и «исполнителями» сводится в этом случае до минимума. Исполнитель, приняв поставленную перед ним задачу, действует дальше так, как он действовал бы, если бы поставил ее сам, — отношение руководство — подчинение отступает при этом на задний план.

Другой способ заключается в словесных указаниях, постоянно возобновляющихся в процессе деятельности. Отношение руководства — подчинения выступает здесь гораздо ярче и непосредственнее. Для исследовательских целей этот способ кажется нам значительно более выигрышным.

Однако этот второй способ руководства действительно необходим в условиях только такой деятельности, для конечного продукта которой нет заранее фиксированного эталона. Только в том случае, если исполнителю нельзя заранее дать этот эталон, непрерывные словесные указания по ходу деятельности (зачастую раздражающие исполнителей), становятся осмысленными и необходимыми.

Исходя из перечисленных требований, мы разработали следующую методику. Испытуемым предлагалось соединить ломаной линией две точки, нанесенные на клетчатой бумаге, соблюдая при этом следующие правила: а) линия должна проходить по сторонам клеток; б) отрезки прямых, составляющих ломаную, должны равняться стороне одной клетки. Начертив горизонтальный отрезок, испытуемый оказывается перед альтернативой вести линию «вверх» или «вниз», а сделав следующий ход, должен выбирать между возможностями идти «направо» или «налево». Таким образом, при решении задачи на соединение точек испытуемый должен на каждом шагу принимать решение, в каком из двух возможных направлений двигаться дальше. Длина и форма пути на оценку результата не влияли.

При групповом выполнении этого задания требовалось, чтобы проведенные линии были идентичными у всех членов группы. Если требование идентичности путей нарушалось за счет отклонения хотя бы в одном ходе только у одного из испытуемых, считалось, что вся группа не справилась с заданием.

Очевидный способ решения экспериментальной задачи заключается в том, что один из членов группы называет выбранные им ходы, а остальные дети их копируют. Таким образом, каждый участник выполняет исполнительскую функцию (прочерчивание пути), но один из детей должен взять на себя дополнительно и функцию руководства, состоящую в выборе и задании своего пути в качестве эталона остальным членам группы.

Отметим следующие важные, на наш взгляд, обстоятельства:

1. Наличие разных функций требует распределения их между участниками.
2. Условия опыта предполагают равенство членов группы в данной экспериментальной ситуации.
3. Функция руководства никак не определяется местом, занимаемым участниками в системе совокупной деятельности, т. е. в любой момент эту функцию может выполнять любой член группы. Экспериментальная ситуация при этом не изменяется по своей структуре.
4. Взятие на себя одним из членов группы функции руководителя, а также сам процесс руководства осуществляются в вербальной и, стало быть, явной форме.
5. Решение стоящей перед группой задачи требует пунктуального выполнения всеми участниками команды руководителя.

Более общее правило построения деятельности, требующей постоянного непосредственного руководства, можно сформулировать следующим образом. Конечный продукт может быть создан несколькими различными способами. Его конкретный облик не может быть определен заранее, а складывается по ходу деятельности. Процесс создания конечного продукта распадается на ряд этапов, по окончании каждого из них нужно выбрать одно из нескольких равно приемлемых решений, т. е., возникает ситуация, которую принято называть «буридановой». Если одновременно должны быть созданы еще точно такие же продукты, возникают условия для взаимоотношений руководства — подчинения в самом процессе деятельности. Ибо тот из участников, который «свободно творит» продукт, должен по мере его создания путем словесных указаний задавать его в качестве образца тем, кто его воспроизводит.

Опыты по описанной методике проводились с группами, состоящими из четырех человек, в них участвовали ученики I и III классов по 10 групп из каждого.

Первый вопрос, на который мы хотели получить ответ, — какие взаимоотношения возникают между детьми при такой структуре деятельности.

Мы говорили испытуемым, что в школе по предлагаемой игре будут проводиться соревнования, для которых мы отберем лучшие группы. Объяснив экспериментальную задачу и убедившись в том, что она понята всеми, мы говорили детям, что они не смогут видеть рисунки друг друга, но могут разговаривать, и спрашивали их, как добиться того, чтобы у всех получились одинаковые рисунки. Этот вопрос обсуждался до тех пор, пока кто-нибудь из участников беседы не догадывался: «Надо говорить о том, куда идешь». Подтвердив, что нужно сообщать друг другу о предстоящих ходах, но предоставляя детям самим решать, кто, когда и как будет это делать, мы приступали к опыту.

Для учеников I класса была сделана особая сетка, которая позволяла им обозначать направление каждого шага цветом той точки, к которой они намеревались идти. Прочерчивание пути между двумя заданными точками мы называем пробой. За опыт давалось от трех до четырех проб. О количестве предстоящих проб дети заранее не знали. Все высказывания испытуемых фиксировались тремя протоколантами.

Прежде чем перейти к изложению полученных данных, рассмотрим те дополнительные задачи, которые встают перед детьми в процессе опыта. Поскольку в каждый данный момент руководить должен один человек, перед группой объективно возникает задача определить, кто из членов группы будет это делать. Тем самым появляется еще одна плоскость взаимоотношений — взаимоотношения, связанные с распределением функции руководства. О значении этой второй плоскости говорит уже то, что пять из шести обнаруженных нами конкретных способов руководства отличаются друг от друга именно характером распределения между детьми этой функции.

Что это за способы?

Первый, который мы условно назовем «коммуникативным», состоит в том, что дети обсуждают друг с другом отдельные ходы.

Яна Д.: «Давай в зеленую!» Алена С.: «Давай на лиловую пойдем» Яна Д.: «Давай!» Алена С.: «Яна, в синюю или в красную? (Протокол № 6, I класс).

Руководство здесь еще не выделилось в особую функцию, а сам этот способ наблюдался только в начале опыта в качестве переходного к другим.

Второй способ, который можно назвать «пошаговым» руководством, состоит в том, что разные ходы диктуются разными детьми. При этом в течение

одной пробы все члены группы могут принять участие в руководстве. Этот способ наблюдался нами в двух вариантах. В одном варианте (обозначим его 2А) дети заранее устанавливали порядок смены диктующих и старались соблюдать это.

В о в а С. Сашка, я хочу говорить. Чур, я первый!
 Ми ш а Х. Чур второй!
 С а ш а С. Чур третий!
 В о в а С. В белую.
 Ми ш а Х. Я в синюю.
 С а ш а С. Я иду в зеленую.
 В о в а С. Наташка!
 Ми ш а Х. Наташка, командуй!
 На т а ш а С. В красную.

(I класс, протокол № 9).

Функция руководства в этом варианте равномерно распределяется между всеми участниками деятельности. Раз установившись, этот способ обычно сохраняется до конца опыта.

В другом варианте (2Б) смена диктующих происходит беспорядочно.

В о в а П.: «Вниз!» Ж е н я П.: «Вверх, наоборот!» В и т а л и к Ф.: «Вниз давайте, вправо!» В о в а П.: «Вверх, вправо!» С а ш а С.: «Вверх!» В о в а П.: «Громче говори!» В и т а л и к Ф.: «Влево!» (III класс, протокол № 40).

Третий способ заключается в том, что в течение одной пробы диктует только один человек. Если задание включает несколько проб, наблюдаются три варианта этого способа в зависимости от того, как распределяется руководство между членами группы. Вариант 3А состоит в том, что смена диктующих происходит в определенном порядке, причем никто не диктует по второму разу, если в группе имеются дети, которые еще не диктовали. В варианте 3Б смена диктующих происходит беспорядочно. Так, три раза диктует Стелла Б. и два раза — Люба Ж.; Оксана Б. и Оля Х. не диктуют вовсе (протокол № 34). В последнем варианте (3В) в продолжение всех проб диктует один единственный ребенок, иными словами руководство осуществляется единолично.

Как же использовались эти способы детьми в наших опытах? Прежде всего надо отметить различие в эффективности этих способов. Как видно из табл. 1, наименее эффективными оказались способы 1 и 2Б, что становится понятным, если обратиться к их анализу. При способе 1 в выборе хода активно участвуют обычно двое; остальным детям нелегко сразу понять, какой же ход надо делать, особенно, если эти двое еще спорят друг с другом. При способе 2Б неизвестно, кто будет диктовать следующий ход, иногда одновременно даются прямо противоположные указания и поэтому возможность ошибок также весьма велика. Успешные пробы наблюдались при этом способе только тогда, когда количество детей, участвующих в руководстве, сокращалось и каждый из них диктовал сразу по несколько ходов. Промежуточное место по эффективности выполнения задания занимают способы 2А, 3Б и 3В. В варианте 2А ошибки наблюдаются при первых пробах, пока

Т а б л и ц а 1
 ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЯ ПРИ РАЗНЫХ СПОСОБАХ РУКОВОДСТВА

Пробы	Способы руководства					
	1	2А	2Б	3А	3Б	3В
Успешные	3	3	8	33	17	16
Ошибочные	10	4	17	6	12	13

не установлен четкий порядок смены диктующих. Что касается вариантов 3Б и 3В, причина относительно большого количества допущенных здесь ошибок пока неясна. Наиболее эффективным оказался способ 3А. Отдельные ошибки, отмеченные при этом способе, приходится или на самое начало опыта, когда группа еще не освоилась с заданием, или на те случаи, когда руководитель диктует недостаточно громко или четко.

Различием в эффективности разных способов руководства, возможно, отчасти обусловлена и такая особенность, как смена нескольких способов в течение одного опыта (табл. 2).

Таблица 2
КОЛИЧЕСТВО ГРУПП, ИСПОЛЬЗОВАВШИХ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ
ЗАДАНИЯ ПО НЕСКОЛЬКО СПОСОБОВ РУКОВОДСТВА

Классы	Количество способов			
	1	2	3	4
I	3 группы	2 группы	3 группы	2 группы
III	7 групп	2 группы	1 группа	—

В половине всех экспериментальных групп дети по несколько раз меняют способы руководства, причем такая смена наблюдалась преимущественно в I классе. Можно думать, что это обусловлено известной трудностью в отыскании наиболее эффективных способов. Например, способ 1, при котором руководство как таковое специально еще не выделено, в I классе используется в пяти группах, а в III классе — только в одной. Существенно также и то, что смена способов происходит всегда в направлении от первого к третьему, а внутри одного способа — в направлении к вариантам А, т. е. с одной стороны, — к максимальному обособлению функции руководства, с другой — к равномерному распределению ее между членами группы. К концу опытов в группах установились следующие способы (см. табл. 3).

Таблица 3
СПОСОБЫ РУКОВОДСТВА, УСТАНОВИВШИЕСЯ К КОНЦУ ОПЫТА

Классы	Способы руководства					
	1	2А	2Б	3А	3Б	3В
I	—	1	1	6	—	2
III	—	1	1	3	3	2

Таким образом, в большинстве групп (14 из 20)¹ к концу опыта в той или иной форме устанавливается сменность руководства. В 11 группах она подчиняется и определенному принципу — очередности, а в остальных трех осуществляется беспорядочно (способ 2Б и 3Б).

Этот факт сам по себе представляет значительный интерес, так как, во-первых, идет вразрез с распространенным мнением, что руководство деятельностью группы осуществляется лидером или лицом с преобладанием «лидерских» качеств. А во-вторых, он имеет прямое отношение к тому, что взаимоотношения детей в наших опытах связаны главным образом не с руко-

¹ В двух группах (2Б) (беспорядочное «пошаговое» руководство) вопрос о распределении вообще не вставал.

водством деятельностью как таковым, а с распределением этой функции между участниками.

Тот факт, что при осуществлении руководства взаимоотношения между членами группы ограничиваются указаниями руководителя и редкими ответами типа «так», «есть», «пошел», очевидно, следует отнести за счет организации деятельности. Действительно, решение поставленной задачи требует пунктуального выполнения всеми участниками команды руководителя. Ребенок, вступающий в пререкания или не подчиняющийся ему, становится виновником неуспеха всей группы и может подвергнуться соответствующим воздействиям со стороны партнеров. Таким образом, сама организация деятельности определяет подчинение всех ее участников тому из них, кто руководит в данный момент.

Что же представляют собой взаимоотношения членов группы при распределении руководства и как они связаны с его сменностью? Поскольку эти взаимоотношения проявлялись в высказываниях детей, мы произвели классификацию и подсчет этих высказываний (см. табл. 4).

Таблица 4

ВЫСКАЗЫВАНИЯ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ РАСПРЕДЕЛЕНИЯ РУКОВОДСТВА

Установившийся в группе способ руководства	Характер высказывания					
	претендует на руководство	предлагает другому или соглашается на его руководство	предлагает сменность руководства	спрашивает, кто будет руководить	отказывается от руководства	всего
Единое руководство (4 группы)	5	4	2	3	4	18
Смешанное руководство (14 групп)	147	70	14	19	2	255

Как видно из таблицы, в группах, где установилось единое руководство, дети относительно мало обсуждают, кто будет диктовать (18 высказываний). Число отказов от руководства, предложений руководить другому и изъявлений собственного желания («Я буду», «Я диктую») одинаково. Как подтверждает анализ протоколов, единое руководство осуществлялось в группе не в результате победы более сильного претендента над другими, а из-за отсутствия явных претендентов и часто при поддержке данной кандидатуры еще кем-то из детей.

В группах со сменным руководством обращает на себя внимание резкое увеличение заявлений о желании руководить. Возникающие при этом столкновения разрешаются путем смены руководителей. Примечательно, что мы почти не наблюдали отвода кого-либо из претендентов. А относительно большое число предложений руководить и выражений согласия на руководство других свидетельствует о поддержке принципа сменности со стороны большинства детей.

Павлик А.: «А кто теперь будет диктовать?» Лена В.: «Давайте, теперь я!» Алеша Е.: «Командуй, Лена!» (III класс, протокол № 37).

Качественный анализ взаимоотношений, наблюдающихся в группе при распределении руководства, обнаружил ряд любопытных фактов, касающихся динамики появления претензий на руководство, характера столкновений между детьми, влияния желаний, высказанных частью детей, на поведение остальных участников группы, психологической ситуации, возникающей в группе после участия в руководстве хотя бы двух человек, использования принципа сменности и его осознания, и т. д. Встающие здесь проблемы и намечающиеся зависимости требуют подробного анализа, которого мы в рамках данной статьи провести не можем.

Как мы уже говорили, основанием для сменности руководства служит выражаемое несколькими участниками желание руководить работой группы, а отсутствие таких претензий бывает непосредственным поводом для единоличного руководства.

В том общем педагогическом контексте, в каком задумана эта работа, нам важно получить представление: а) о возможных источниках такой пассивности, б) о степени ее устойчивости.

Сколько-нибудь законченный ответ на эти вопросы требует специального исследования. В данной работе мы хотели только наметить возможную постановку проблемы и с этой целью несколько детальнее изучили поведение отдельных «пассивных» детей. Для такого изучения мы отобрали четырех мальчиков по двое из двух групп, где в течение нескольких опытов наблюдалось устойчивое «единовластие».

Поскольку у нескольких детей источником пассивности было отсутствие желания диктовать, мы выяснили, не имеем ли мы в данном случае дело с той же причиной. Мы провели индивидуальные беседы, выясняя, как эти дети относятся к тому, чтобы диктовать самим, и как они относятся к тем детям, которые раньше руководили работой их группы.

В беседе с первоклассниками обращает на себя внимание прежде всего то, что они не включили в новую группу, которую мы предложили им скомплектовать, того мальчика, который в прошлых опытах единолично осуществлял руководство. Далее, на вопрос о том, кто будет диктовать, дети называли нескольких человек и в том числе обязательно себя. На вопрос, хорошо ли то, что в прошлые разы диктовал один Игорь Б., Олег З. ответил: «Нет, Алешка тоже хотел, а Игорь ему не дал», — хотя ничего подобного в действительности не было и Алеша М., о котором идет речь, все время молчал.

Что касается третьеклассников, то, хотя они и включили в предполагаемую группу весь прежний состав, беседа на эту тему была им явно неприятна. Дети краснели, долго не отвечали на вопросы о том, кто диктовал раньше и кто будет диктовать в будущем, предлагали устроить голосование, меняться, говорили, что все хорошо диктуют и т. д. Все это позволяет утверждать, что дело было здесь отнюдь не в том, что у детей отсутствовал интерес и желание диктовать.

Далее мы хотели выяснить: находится ли источник пассивности этих детей в том, что они не решаются в чьем-то присутствии (например того же Игоря Б.) заявить о своем желании диктовать, или же они боятся взять на себя эту обязанность. Для ответа на этот вопрос мы провели опыты, создав группы, включающие кроме «пассивных» детей и тех, кого они сами называли.

Приводим соответствующие протоколы.

Сережа Е. и Боря К. в прошлых опытах не диктовали, Андрей Б. и Саша К. включены в группу по их просьбе.

А н д р е й Б. А можно говорить вверх, вправо?

Б о р я К. Я могу.

С е р е ж а Е. Борька, ты говори, ты хорошо диктуешь.

Б о р я К. Я еще ни разу не диктовал.

С а ш а К. Я не буду, кто-нибудь за меня.

А н д р е й Б. Сначала ты (Боре К.), потом ты (Сереже Е.), потом я, потом ты (Саше К.).

С а ш а К. Кто будет говорить?

С е р е ж а Е. Борька.

А н д р е й Б. Борька.

Б о р я К. (диктует).

Затем все диктуют по-очереди.

(III класс, первая проба. Протокол № 41в)

Как видно из протокола, оказавшись в другой компании, оба мальчика приняли участие и в обсуждении того, кто будет диктовать и сами диктовали.

В группу по просьбе Олега З. и Алеши М. включены Юлик М. и Андрюша К.

Олег З. Кто говорит-то? Ты давай, Алешка!

Алеша М. Нет, ты.

Олег З. Ну, давай (с удовольствием диктует).

Вторая проба.

Андрей К. А кто говорит-то? Алеша, давай ты!

Алеша М. Нет, давай ты.

Юлик М. (Андрею) Давай ты.

Андрей К. (диктует).

Третья проба.

Юлик М. Я теперь буду (диктует).

Четвертая проба

Юлик М. Кто сейчас? Все поговорили (т. е. подиктовали). Теперь, Алеша, ты

Алеша М. Я не хочу.

Олег З. А, чего захотел! (с оттенком шутки). Говори!

Юлик М. Алеша, давай теперь ты.

Алеша М. (диктует с видимым удовольствием).

(Протокол № 8в I класс. Первая проба).

Мы видим, что Олег З. проявляет инициативу в обсуждении и берется диктовать первым. Что касается Алеши М., то он решается взяться за диктовку только после трехкратного нажима со стороны приятелей. В последующей беседе он сказал, что хотел диктовать, но «стеснялся».

Итак, относительно Бори К., Сережи Е. и Олега З. можно утверждать, что источником их предыдущей пассивности было присутствие в группе определенных детей, при которых они не решались претендовать на руководство. Что касается Алеши М., то его останавливал, видимо, сам процесс диктовки («стеснялся» диктовать).

Мы считаем нужным затронуть также вопрос об устойчивости описанной выше пассивности.

Мы провели с четырьмя указанными детьми еще по одному опыту в предложенном ими составе групп, и после этого поставили контрольный опыт, включив их в прежние группы.

Приводим результаты этих опытов.

Игорь Б. (I класс) по-прежнему начал со своего «традиционного»: «Алеша, иди к красной, потом на синюю» и т. д., а Алеша М., Олег З. и Лена Ш. (не участвовавшая в дополнительных опытах) молча чертили. Однако, когда в начале второй пробы Игорь снова говорит: «Алеша, иди...», Алеша и Олег как по команде поворачиваются на середину комнаты и хором произносят: Олег З. — «А кто говорит-то?», Алеша М. — «Не ты!», — Игорь Б. немедленно сдает позиции и предлагает диктовать Олегу, что тот и делает. В третий раз Алеша М. задает вопрос: «Кто теперь?», на что уже Игорь отвечает ему: «Ты!»

В III классе мы получили аналогичный результат с той только разницей, что вопрос об очередности был решен еще до первой пробы, поскольку и Сережа Е., и Боря К. сразу заявили о том, что они тоже будут диктовать (после чего была установлена очередь).

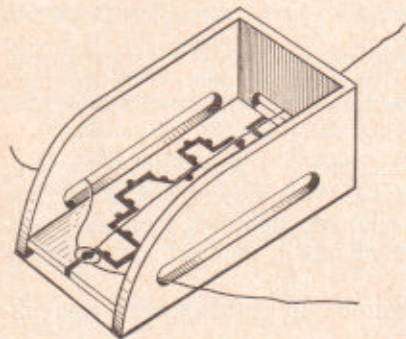
Итак, двукратного опыта распределения руководства по принципу очередности оказалось достаточно для перестройки отношений в прежней группе.

Хотя полученные нами результаты и единичны, мы придаем им большое значение. Они показывают принципиальную возможность (разумеется, только в ограниченных данными опытами пределах) очень быстро, не прибегая ни к каким новым средствам, перестраивать отношения доминантности, возникающие в такой временной группе, в отношения равноправия.

Вторая серия наших опытов была направлена на выявление взаимоотношений, возникающих между детьми в тех случаях, когда непосредственным объектом руководства становится чередование действий отдельных участников группы. Как известно, в некоторых видах совместной деятельности в каждый данный момент действует только часть ее участников, причем их чередование обуславливается какими-то объективными обстоятельствами.

В этом случае создаются условия для того, чтобы один из участников взял на себя учет этих объективных обстоятельств и руководство чередованием работы всех остальных. В отличие от предыдущей ситуации, каждый член группы заранее знает, какого рода действия от него требуются, но не знает того, в какой именно момент он должен будет приступить к их выполнению.

В соответствии с этим принципом нами была разработана следующая методика. Группа из четырех человек должна была провести по извилистой прорези стержень, удерживаемый в вертикальном положении насаженным на него прозрачным диском, держа за шнуры, прикрепленные к этому диску с трех сторон. Прорезь, сделанная в толстом картоне, была с трех сторон загорожена картонными стенками, в нижней части которых во всю длину проходила узкая щель, служившая для выведения наружу прикрепленных к диску шнуров (рис. 1). Чтобы провести стержень из конца в конец, его надо было тянуть в трех разных направлениях. Трое детей садились с трех сторон стола, на расстоянии полутора метров от него; не видя прорези, они не знали, кто из них и когда должен тянуть за шнур. Четвертый участник, который сидел вплотную к незагороженной стороне прорези, должен был давать остальным трем соответствующие команды.



По сторонам прорези были сделаны маленькие выемки — «ловушки», в которые стержень мог попасть и там застрять, если ребенок, уже проведя его, продолжал натягивать шнур. Наличие «ловушек» вынуждало каждого, выполнившего свое действие ослабить шнур и ждать следующей команды.

Помимо различия в содержании руководства эта методика отличается от предыдущей еще в одном отношении. Действия руководителя и исполнителей совершаются с разными объектами и выполняются разными людьми. Руководство выделено в самостоятельное «место», что внешне выражается в том, что руководитель

сидит на особом месте (напротив единственной открытой стороны прорези).

Условия опыта состояли в том, что за безошибочный проход всего пути группе насчитывалось 20 очков, а за каждое попадание в «ловушку» вычиталось по 4 очка. В опытах участвовало 20 групп, по 10 групп из I и III классов. Каждой группе предлагалось выполнить несколько проб.

Отделение руководства от исполнительских действий в этих опытах повлекло за собой значительное ограничение вариантов его распределения по сравнению с предыдущей серией. Поскольку заранее известно, что кто-то должен руководить, а смена руководителей в процессе деятельности чрезвычайно замедляет работу, первый и второй способы распределения руководства отпали и наблюдались только варианты третьего способа.

В этой серии взаимоотношения детей также строились вокруг распределения руководства. Это понятно, поскольку после того как руководитель определился, неподчинение ему бессмысленно препятствует прохождению заданного пути. Единоличное руководство (способ ЗВ) наблюдалось в двух группах I класса и в трех группах III класса. В остальных 15 группах все члены группы командовали хотя бы по разу (смена руководства по способу ЗА).

Таким образом, и при этой организации деятельности преобладающий способ распределения руководства — его сменность.

Как показывает анализ детских высказываний, основанием для возникновения сменности руководства служит выражаемое несколькими детьми желание руководить (см. табл. 5). Некоторые отличия по содержанию высказываний в этой серии обусловлены особенностями самой деятельности. Так, предложение уступить руководство часто высказывается в форме предложения поменяться местами. «Андрей С.: «Оля, садись на это место! А ты, Наташа, на ее!» (протокол № 29, I класс). Оля Б. руководила в предыдущий раз, Андрей предлагает ей пересечь на одно из других мест и уступить руководство Наташе. Появляются дискуссии по поводу «испол-

нительских» мест («Женя Б. пытается схватить один из шнуров: Я буду тянуть!» Алеша Г.: «А здесь я давно держусь!». (Протокол № 54, III класс.)

Наконец, мы включили в таблицу и такую форму поведения, как фактический захват руководства, выражающийся в том, что кто-то просто молча садится на стул руководителя. («Света Т. стоит перед стулом руководителя, Аня Д. пролезает за ее спиной и садится на этот стул. Света обращается к экспериментатору: «А все так будут садиться?» (Протокол № 25, I класс).

Несмотря на указанные различия и на то, что общее число высказываний во второй серии значительно меньше, чем в первой, данные табл. 5, в принципе повторяя показатели предыдущей таблицы, подтверждают наш тезис о том, что сменность руководства является следствием желания руководить, высказываемого несколькими детьми.

Таблица 5

Установившийся в группе способ руководства	Характер высказывания					
	pretендует на место руководителя	фактически захватывает руководство	предлагает другому или соглашается на его руководство	предлагает меняться местами	отказывается от руководства	pretендует на одно из исполнительских мест
Едиличное руководство (5 групп)	1	3	3	—	3	2
Смешанное руководство (15 групп)	66	7	24	21	4	23

Тот факт, что в обеих сериях наших опытов руководство в большинстве групп осуществлялось поочередно разными детьми, позволяет думать, что обе исследованные нами структуры деятельности, несмотря на различие в содержании руководства (координация продуктов — в первой серии и чередование действий отдельных членов группы — во второй), несомненно, способствуют установлению сменности в осуществлении руководства.

Нам могут возразить, что предлагая каждой группе по несколько проб, мы тем самым спровоцировали эту сменность. Но даже, отвлекаясь от того, что в начале каждой новой пробы дети не знали, не будет ли она последней, нет оснований думать, что само по себе повторение деятельности приводит к сменности руководства. Если же мы изучаем связь между структурой деятельности и возникающими в группе взаимоотношениями, то становится очевидным, что взаимоотношения при однократном выполнении деятельности в большей мере отражают личные качества участников и случайные обстоятельства, тогда как многократное выполнение одной и той же деятельности порождает необходимость выработать адекватные данной деятельности формы взаимоотношений.

Однако для того, чтобы обоснованно утверждать, что между исследованными нами структурами и характером распределения руководства имеется какая-то зависимость, мы должны установить, какие именно особенности этих структур обуславливают сменность руководства.

Ответ на этот вопрос весьма прост. Дело в том, что само отношение руководство — подчинение необходимо для решения стоящей перед группой задачи и, в этом смысле, жестко обусловлено структурой деятельности. В установлении же сменности руководства такой необходимости нет, и ее связь с деятельностью гораздо более отдалена и опосредствована. Действительно, как мы уже говорили, установление сменности руководства — это способ разрешения конфликта, возникающего при распределении этой

функции между участниками деятельности. Сам этот конфликт в известной мере обусловлен личными качествами детей, а установление сменности руководства — не единственный способ его преодоления. Поэтому вопрос, на который предстоит ответить, можно сформулировать следующим образом. Какие особенности исследованных структур благоприятствуют: а) появлению у большинства участников желания руководить и решимости заявить о своем желании; б) преодолению возникающего на этой почве конфликта не путем борьбы и победы более сильного, а путем сменности руководства.

Проведенный нами анализ деятельности, очевидно, недостаточен для ответа на поставленный вопрос. Дальнейшее исследование требует в первую очередь дополнительного анализа особенностей деятельности, присутствующих данным структурам, и порождаемой ими в группе психологической ситуации.

ЦИТИРОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Макаренко А. С. Собр. соч., т. I, II, V. М., Изд-во АПН РСФСР, 1950.
2. Якобсон С. Г., Буадзе К. Ф. Исследование взаимоотношений в совместной деятельности детей. «Вопросы психологии», 1968, № 1.
3. Якобсон С. Г., Прокина Н. Ф. К методике коллективизма. «Народное образование», 1965, № 1.
4. Якобсон С. Г., Прокина Н. Ф. Организованность и условия ее формирования у младших школьников. М., Изд-во «Просвещение», 1967.
5. Berkowitz L. Personality and Group Position. «Sociometry», 1956, 19, 210—212.
6. Gibb G. A. Leadership, in G. Lindzey and E. Aronson (ed.). Handbook of Social Psychology, 1968, vol. IV.

A STUDY OF CHOICE OF LEADERS IN CHILDREN'S JOINT ACTIVITY

JS. G. Jakobson and P. G. Nezhnov

Summary

The present paper investigates experimentally into the relationship between the structure of activities and leadership-subordination relations among group members. The relations were studied in activities where the leader determined: a) the kind and the characteristic of joint product and b) the alternation of efforts of each member.

The experiments were conducted on 40 4-children groups of junior school-children. The aim of the experiments was to study how the leadership-subordination relations themselves, as well as the relations involved in the distribution of leadership functions among group members were built.

It was established that the performance of leadership functions by all the members of the group in turns is a predominant form of the distribution of leadership in the described structure of activities.

