

## Проблема личностной референтности педагога

В.М. Галузьяк, Н.И. Сметанский

В.О. Сухомлинский утверждал, что фундаментальной движущей силой воспитания является стремление ребенка "быть хорошим". В этой формуле, по нашему мнению, пропущен один важный момент, который специально не акцентировался, но, безусловно, учитывался выдающимся педагогом. "Быть хорошим" — значит положительно оценивать себя с точки зрения собственного соответствия определенным ценностным критериям или ожиданиям людей. Потребность в положительном отношении со стороны окружающих и в самоуважении — одна из фундаментальных, базовых потребностей каждого человека. К. Роджерс, к примеру, рассматривал ее как постоянно действующий внутренний мотивационный импульс, вызванный стремлением к самоактуализации. Однако реализация этой потребности далеко не обязательно происходит в социально приемлемых, морально адекватных и конструктивных формах. Подростки с девиантным, асоциальным поведением тоже хотят "быть хорошими", но с точки зрения своей референтной группы, принятых в ней ценностей и ожиданий, которые, к сожалению, часто вступают в противоречие с социальными нормами.

Таким образом, проблема не просто в том, чтобы ребенок абстрактно хотел быть хорошим, а чтобы он хотел быть хорошим, исходя из принятых в обществе моральных критериев и ценностей, проводником которых выступает воспитатель. Следовательно, одна из главных и наиболее сложных задач воспитателя — направить свойственную детям мотивацию самоутверждения в продуктивное русло личностного развития и самоусовершенствования. Способность педагога к решению этой задачи и его воспитательный потенциал в целом существенным образом зависят от того, насколько он референтен, лично значим для воспитанников. Главное в воспитании — на кого ориентируется ребенок в своем жела-

нии быть хорошим, кто для него является значимым, референтным для подтверждения собственной ценности. Очевидно, что дети стремятся нравиться не всем в одинаковой мере, а прежде всего тем, кто им нравится, вызывает симпатию и уважение, является авторитетом, идеалом. Как совершенно точно указывает Т. Шибутани: "для подтверждения Я-концепции принимаются в расчет именно реакции тех, с кем человек сам себя идентифицирует" (Социальная психология. М., 1969. С. 225). Другими словами, ценность похвалы для личности непосредственно зависит от ее отношения к тому, кто хвалит. Именно поэтому возможна ситуация, о которой, словно специально имея в виду воспитателя, метко и остро выразился Ф. Ницше: «Ты говоришь: "Мне нравится это", — и думаешь, что тем самым хвалишь меня. Но мне не нравишься ты!» (Злая мудрость. М., 1993. С. 44). Таким образом, похвала существенно отличается от остальных форм поощрения, действенность которых не зависит в такой мере от отношения личности к их субъекту.

Именно в процессе непосредственного взаимодействия с референтными, значимыми для них людьми дети усваивают моральные ценности, убеждения, идеалы и принципы поведения, в результате чего формируется та морально-психологическая инстанция, которую называют совестью.

Специфическая особенность отношения к референтному педагогу состоит в том, что высказываемые им мысли, мнения и оценки ученики воспринимают с доверием, не требуя особых доводов. Свообразным аргументом, который наделяет его в глазах учеников внутренней ценностью, значимостью является сам педагог, те чувства уважения, симпатии, доверия, увлеченности и восхищения, которые он вызывает. Собственно говоря, именно эти чувства представляют собой ту реальность, которая обозначается терминами авторитет, притягательность, референтность и др.

Считать кого-либо референтным для себя — значит испытывать к нему упомянутые чувства, которые автоматически распространяются на его мнения, поступки, оценки и воззрения.

Авторитетному учителю нет надобности прибегать к постоянным требованиям, запретам, замечаниям, нотациям и, тем более, наказаниям. Сильные методы, особенно те, которые задевают чувство собственного достоинства, самолюбие ученика, противопоставлены авторитету, поскольку, как правило, вызывают в ответ злость, гнев и антипатию. Ученики добровольно, самостоятельно следуют ожиданиям авторитетного учителя, прислушиваются к его советам, оценкам и пожеланиям.

Референтный учитель, благодаря сформированному особому эмоциональному контакту с учениками, словно "врастает", включается в их внутренний мир, а его нормы, ценности, вкусы принимаются детьми как свои. Психологическим механизмом этого процесса является идентификация, т.е. "уподобление Я другому Я, вследствие чего первое Я в определенных отношениях ведет себя как другое, подражает ему, принимает его в известной степени в себя" (*Фрейд З.* Введение в психоанализ: лекции. М., 1991. С. 339).

Именно личностная референтность представляет собой источник влияния, с помощью которого учитель может в процессе непосредственного общения с учениками формировать новые либо менять уже сформировавшиеся в них ценностные ориентации. Одними только наказаниями и поощрениями достичь этого невозможно, так как их воздействие ситуативно и распространяется преимущественно на внешнее поведение школьников.

От чего же зависит личностная значимость учителя для учеников, какие факторы лежат в основе формирования его референтности? Несмотря на существование разнообразных гипотез и теорий, этот вопрос остается пока что открытым. Были попытки рассмотреть и объяснить феномен референтности в контексте теории индивидуальных черт. В соответствии с ней учитель должен обладать особыми качествами, которые собственно и наделяют его авторитетом. Было составлено немало списков таких качеств, среди которых

наиболее часто фигурировали: доброта, душевность, отзывчивость, справедливость, глубокое знание предмета, понимание учеников, способность стать на их точку зрения, честность, открытость, эрудиция, чувство юмора и др.

Однако практика и исследования свидетельствуют, что, во-первых, учителя, которые имеют авторитет, далеко не всегда обладают перечисленными качествами, и, во-вторых, не все педагоги, которым, с точки зрения постороннего наблюдателя, свойственны названные черты, являются вместе с тем авторитетными для учеников. Оказалось, что подобные списки качеств не много дают для понимания сути и механизмов формирования личностной референтности.

Это вовсе не значит, что между индивидуально-психологическими особенностями педагога и его референтностью для учеников нет никакой взаимосвязи. Возражение вызывает односторонний концептуальный подход к пониманию феномена личностной референтности как функции универсального набора определенных черт и свойств личности.

В действительности референтность педагога зависит не только и даже не столько от того, каков он сам по себе, сколько от того, каким он выглядит в глазах воспитанников, что они о нем думают и чувствуют. Дело здесь прежде всего в том, что сам воспитатель и его поведение воспринимаются и оцениваются детьми не непосредственно, а сквозь призму своих ценностных критериев, эталонов и ориентации. Авторитет, как и притягательность, привлекательность, симпатичность воспитателя — феномены межличностного взаимодействия, формирование которых невозможно понять и объяснить вне контекста непосредственного общения педагога с конкретными учениками. Индивидуальные качества воспитателя, проявляясь в его стиле педагогического общения, соотносятся с эталонными представлениями, ценностями и интерперсональными потребностями воспитанников, вызывая у них соответствующее эмоциональное отношение. Таким образом, личностная значимость учителя определяется потребностями учеников не в меньшей степени, чем его индивидуальными качествами. Нет педаго-

га, авторитетного вообще. То, что произведет впечатление и вызовет восхищение у одних учеников, может оставить равнодушными других и наоборот. Соответственно, один и тот же педагог будет иметь разную личностную значимость и неодинаковый потенциал воспитательного воздействия для разных детей.

Личностная референтность, таким образом, является результатом встречи и взаимного соответствия личности и поведения учителя, с одной стороны, и мотивационно-ценностной сферы учеников, с другой. Поэтому референтность — не постоянный, раз и навсегда данный, имманентно присущий личности атрибут, а сложный социально-психологический феномен, который возникает и существует в отношениях учителя с учениками и изменяется вместе с изменениями их мотивационной сферы. Не остается постоянной референтность педагога и при долговременном взаимодействии с одними и теми же воспитанниками, поскольку в процессе возрастного развития происходят изменения их мотивационно-смысловой сферы, одни ценности теряют силу, актуальность других возрастает, формируются новые потребности, интересы, идеалы.

В этом контексте очевидной становится односторонность утверждений о том, что характер общения учителя с учениками зависит исключительно от его добрых намерений, сознательной ориентации на тот или иной тип взаимоотношений. Особую популярность в последнее время приобрела идея диалогического (в противовес монологическому) общения, которому свойственны "эмоциональная и личностная открытость партнеров по общению, психологический настрой на актуальные состояния друг друга, безоценочность, доверительность и открытость, искренность выражения чувств и состояний" (Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии — три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. 1987. № 3. С. 41—49). Вряд ли можно не согласиться с общим гуманистическим пафосом этих слов. Вместе с тем в работах, написанных в этой традиции, практически не анализируются причины действительного состояния дел в данной сфере, а также реальные возможности и психолого-педагогические условия его улучшения. В резуль-

тате сложилась ситуация, когда теории психологии и педагогики убеждают друг друга и всех остальных в достоинствах и преимуществах диалогического стиля общения, а учителя продолжают придерживаться собственных стилей педагогического общения, нередко далеких от "идеального".

Такая ситуация не в последнюю очередь объясняется явной недооценкой в психолого-педагогической теории реальной сложности, противоречивости мотивационных факторов и механизмов педагогического общения, игнорированием, как это ни парадоксально, несомненной истины, что диалог предполагает взаимность. Какими бы добрыми ни были намерения учителя, если со стороны учеников не будет встречного движения, никакого взаимопонимания и диалога не возникнет.

По Мартину Буберу, диалог предполагает наличие равноправных партнеров, которые свободно приняли решение установить отношения. Это двойственное условие существенно отличается от педагогической реальности, в которой ученики зависят от учителя, учебные программы навязываются без учета их желаний, а учитель не выбирает своих учеников, как и они не выбирают его. Понимая все это, Бубер все же полагал, что отсутствие взаимности можно компенсировать односторонним воздействием учителя. Однако для формирования продуктивных, взаимореферентных педагогических отношений такого воздействия часто оказывается недостаточно. Безупречная в нравственном отношении христианская стратегия провоцирования добра добром, к сожалению, не всегда приводит к желаемым результатам. Один из ведущих американских специалистов в области психологии межличностного общения Т.Лири указывал, что, хотя каждый тип подхода к людям имеет тенденцию вызывать определенные реакции, фактически последние в значительной мере зависят от личности реагирующего. Деликатность и отзывчивость, например, как правило, вызывают благоприятный отклик со стороны большинства людей, однако некоторые рассматривают их как признак слабости и отвечают высокомерием и бесцеремонностью (см.: Шибутани Т. Социальная психология. М., 1969. С. 296).

Таким образом, желания и стремления педагога, его сознательная ориентация на диалог, являются, безусловно, важными, но далеко не всегда достаточными условиями для формирования его референтности и установления диалогических отношений с учащимися.

Поскольку диалог возможен лишь при взаимной референтности педагога и учеников, то первому необходимы соответствующие качества и умения, способные вызвать у школьников уважение, восхищение, симпатию, доверие и желание двигаться навстречу.

При этом не стоит недооценивать вклад учеников в формирование личностной референтности педагога и, соответственно, детерминацию характера педагогического взаимодействия. Особенности общения педагога со школьниками не в меньшей степени зависят от их уровня личностной, моральной зрелости, который отражает результаты предыдущего воспитания, чем от ориентаций и качеств самого педагога.

В педагогической и психологической литературе референтность довольно часто отождествляется с авторитетом и рассматривается как глобальная, одномерная атрибутивная характеристика личности. Однако использование методов факторного анализа свидетельствует о существовании в структуре эмоционально-ценностного отношения личности к другим (и себе) по крайней мере двух взаимосвязанных, но относительно независимых измерений или факторов: симпатии и уважения.

Симпатия — это положительная эмоциональная оценка личностных, "человеческих" качеств, привлекательности, приятности себя или другого. Симпатичный человек характеризуется высокими моральными качествами, которые проявляются в сфере межличностных отношений: доброта, порядочность, честность, справедливость, открытость, альтруистичность, доступность, дружелюбие, готовность в любой момент прийти на помощь, понять и посочувствовать. Мы симпатизируем прежде всего тем, кто относится с симпатией к нам, понимает и сочувствует, проявляет бескорыстную любовь и заботу, принимает нас такими, какие мы есть.

Уважение — чувство, которое выражает положительную оценку человека с точки

зрения его эффективности, высоких деловых качеств, социальной адаптированности, способности добиваться успехов в разных сферах деятельности и вызывать восхищение в окружающих. Люди, которых уважают, характеризуются прежде всего высокими способностями и качествами, которые касаются сферы достижений, активность, сила, энергичность, целенаправленность, компетентность, способность к эффективному решению проблем, сила воли, уверенность в себе, успешность, талант. По своему содержанию понятие уважения очень близко к понятию авторитета и может рассматриваться как его синоним.

В отличие от уважения, предполагающего превосходство одного человека над другим в каком-либо значимом отношении, симпатия возникает в условиях эмоциональной близости, малой психологической дистанции, равноправия психологических позиций партнеров по общению.

Как видим, особенности "симпатичного, приятного человека" несколько отличаются от особенностей "человека "выдающегося, уважаемого, почитаемого", что дает основания для выделения двух типов референтности: основанной на симпатии и уважении.

По нашему мнению, более глубокому пониманию психологического содержания и условий формирования выделенных типов личностной значимости педагога может способствовать обращение к анализу типов любви, осуществленному Э. Фроммом. Он выделил шесть типов любви соответственно ее объектам: эротическую, любовь между родителями и детьми (материнская и отцовская), братскую, любовь к себе и любовь к Богу. Особый интерес для нас представляет характеристика материнской и отцовской форм любви.

Материнская любовь, которая лежит в основе чувства симпатии личности к окружающим и себе, — это любовь спонтанная, безусловная и бескорыстная. Она не зависит от неудач, недостатков или достижений ребенка, это абсолютная любовь, которая не нуждается в каких-либо аргументах или основаниях. Ее нельзя заслужить или потерять, мать любит своего ребенка лишь за то, что он ее ребенок.

Отцовская любовь взыскательна, требовательна, всегда имеет под собой какое-то

основание, ее надо заслужить, завоевать своими усилиями. Она существует тогда, когда ребенок, его поведение отвечают определенным требованиям, нормам и ожиданиям. "Природа отцовской любви такова, что отец выдвигает требования, устанавливает принципы и законы, и его любовь к сыну зависит от выполнения сыном этих требований", — писал Э. Фромм (*Искусство любви*. М., 1991. С. 64).

Фромм, характеризуя материнскую и отцовскую любовь, имел в виду "идеальные типы" и вовсе не считал, что каждая мать и отец любят именно так. Более того, здесь идет речь о своего рода отцовском и материнском началах, которые пронизывают всю культуру и в той или иной мере представлены в личности каждого человека, независимо от его пола или социальной роли.

Материнская и отцовская формы любви, интериоризовавшись в раннем возрасте, трансформируются в симпатию и уважение личности к себе и переносятся позже как чувства на межличностные отношения с окружающими людьми, проявляясь в феномене референтности. По нашему мнению, именно они лежат в основании выделенных двух типов референтности учителя.

Ситуация педагогического взаимодействия по своей глубинной сути с точки зрения психоанализа аналогична отношениям в системе "ребенок — родители", а учитель символизирует для учеников образ отца или матери. В свою очередь, каждый педагог сознательно, а чаще бессознательно, в общении с учениками ориентируется на определенный идеал, эталон, в происхождении которого существенная роль принадлежит опыту его собственного детства, отношениям и идентификациям с родителями и другими значимыми людьми.

Педагог, ориентированный на материнскую модель общения, принимает воспитанников безусловно и удовлетворяет их фундаментальные потребности (в положительном эмоциональном контакте, принятии, помощи, защите и поддержке), тем самым вызывая к себе ответное положительное отношение, доверие и симпатию, чувство благодарности, преданности и привязанности. Его влияние основано

на взаимности воспитанников, доверии, симпатии, нежелании огорчать своим поведением человека, который любит, верит в них, заботится и помогает. В этом случае имеет место эмоциональная зависимость воспитанников от воспитателя. Основное значение при этом имеют не столько конкретные методы и приемы воспитательного воздействия, сколько общее ощущение воспитанником заинтересованного, заботливого, доброжелательного отношения со стороны педагога.

Одна из наиболее сложных задач воспитателя — найти оптимальный путь между Сциллой чрезмерной уступчивости и вседозволенности и Харибдой директивности и постоянных запретов. Отдельным учителям, особенно начинающим, не всегда удается удержаться в "золотой середине" добра и любви, проявляя понимание, внимание, заботу об учениках и не впадая при этом в крайность уступчивости и фамильярности. Стремясь добиться симпатии и признания, они ошибочно полагают, что смогут достичь этого, удовлетворяя все притязания и желания учащихся, избегая требований и запретов, любых проявлений строгости и взыскательности. Однако в результате такой стратегии самопрезентации, направленной на создание образа "своего человека", педагоги, сами того не желая, часто теряют уважение и попадают в зависимость от учащихся, становятся объектами их манипуляций. Дети редко путают бесхарактерность с добротой, а пассивную уступчивость с деликатностью. Педагог, который постоянно делает поблажки и проявляет чрезмерную мягкость, теряет их уважение, поскольку уступчивость расценивается ими как свидетельство слабости и бесхарактерности. Доброта приобретает ценность и воспринимается как таковая только на фоне твердости, независимости и принципиальности. "Истинно мягкими, — считал известный французский писатель-моралист Франсуа Ларошфуко, — могут быть только люди с твердым характером: в остальных то, что кажется мягкостью — в действительности просто слабость..." (*Ларошфуко Ф., Паскаль Б., Лабрюйер Ж. Суждения и афоризмы*. М., 1990. С. 109).

Несколько иной характер имеет эмоционально-ценностное отношение воспитанни-

ков к педагогу, ориентированному на отцовскую модель общения, психологически сильному и доминантному, который вызывает прежде всего восхищение и стремление быть похожим на него. Если в предыдущем случае референтность учителя основывается на том, что он делает для учащихся, то в данном — на том, кого он представляет, что символизирует для них. В основе увлечения таким учителем лежит стремление учащихся быть на его месте и вызывать признание и восхищение окружающих. Педагог может относиться к детям даже несколько прохладно, поддерживать в общении определенную дистанцию и вместе с тем привлекать их собственными успехами и особыми умениями, качествами, мастерством, внешним совершенством, силой, компетентностью, популярностью среди референтных для них людей. Его влияние основывается на потребности воспитанников в самоутверждении через идентификацию с сильной, успешной, престижной личностью, в которой персонализируется Я-идеал. Ребенок в этом случае хочет быть таким, как учитель. В результате идентификации он включает в себя образ воспитателя с его ценностями, взглядами и убеждениями, подражает его манерам, привычкам и способам поведения. А.С.Макаренко в одном из своих произведений довольно точно отобразил феноменологическую сторону этого процесса, вложив в уста одного из воспитанников такие слова: "Ему (воспитателю) везет, и мне с ним тоже везет. Хорошо! Это я люблю". Такой воспитатель по своим особенностям приближается к так называемому харизматическому типу педагога, которому приписываются особенно ценные, выдающиеся качества. Даже простое внимание такого педагога вызывает у детей чувство гордости и радость. Они ощущают сильное желание проявить к учителю свое уважение и признание, переживают тревогу, когда существует угроза вызвать его неудовольствие или потерять расположение.

Вполне возможно, что в сложном, комплексном эмоциональном отношении воспитанников к такому педагогу присутствует некоторое (не всегда правильно и четко осознаваемое) чувство страха, аналогичное тому, которое в раннем детстве вызывает

у детей строгий отец. Сила является одной из универсальных и престижных социальных ценностей, и поэтому ничего удивительного нет в амбивалентном отношении учеников к доминантному учителю: с одной стороны, он внушает некоторый страх, обусловленный потенциальной возможностью применения силы, с другой — уважение и сознательное или бессознательное стремление идентифицироваться с ним, чтобы избежать опасности и ощутить свою собственную силу ("он — это я").

Таким образом, от того, на какой тип общения — материнский или отцовский — сознательно или бессознательно ориентируется педагог в отношениях с воспитанниками, зависит перенесение на него последними соответствующего комплекса чувств: симпатии и любви в одном случае или уважения и почтения — в другом.

Интересно в этом ракурсе сопоставить типы референтности двух выдающихся педагогов — А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинского. Исходя из анализа их воспитательных теорий и эмоциональных особенностей общения с воспитанниками, мы считаем возможным говорить о преимущественной ориентации первого на отцовский тип общения и, соответственно, отцовскую форму любви, тогда как для второго более характерна материнская модель взаимоотношений и форма любви. Сразу же отметим, что не ставим себе целью оценить данные типы референтности в терминах "хорошо — плохо", "лучше — хуже" и т.п. И А.С.Макаренко, и В.А.Сухомлинский, безусловно, любили своих воспитанников, но каждый любил по-своему. "Если сколько голов, столько умов, — писал Л.Н.Голстой, — то и сколько сердец, столько родов любви".

Педагогическое кредо Макаренко: "Как можно больше уважения и как можно больше требовательности к воспитаннику" — одна из центральных характеристик взыскательной, требовательной условной "отцовской" любви, тогда как "Сердце отдаю детям" Сухомлинского — квинтэссенция самоотверженной и безусловной "материнской" любви.

Это отличие пронизывает всю практику и "философию" воспитания обоих педагогов и довольно четко прослеживается в их высказываниях о месте и значении

симпатии, любви в отношениях воспитателя с воспитанниками. "Коммунары любили меня так, как можно любить отца, — писал А.С.Макаренко, — и в то же время я добивался того, чтобы никаких нежных слов, нежных прикосновений не было" (О воспитании. М., 1990. С. 258). Антон Семенович никогда не скрывал своего скептического отношения к "морали доброго сердца" и заявлял: "меньше всего нужно быть любимым воспитателем. Я лично никогда не добивался детской любви и считаю, что эта любовь, организуемая педагогом для собственного удовольствия, является преступлением... Я убедил себя и своих товарищей, что этого привеска... не должно быть в нашей жизни..." (там же. С. 315—316). Критикуя принципы "парной педагогики", в частности распространенную в литературе по теории воспитания идею воспитания как личностного влияния воспитателя на воспитанников, Макаренко иронически замечал: "На каждом шагу мы встречаем личность педагога-энтузиаста, "доброе сердце" которого полно любви к самому испорченному ребенку и который поэтому сам всегда именуется не иначе как "любимым учителем"" (там же. С. 335).

"Мне кажется странным и непостижимым: как может педагог рассчитывать на доверие, откровенность, чистосердечность ребенка, если он не стал для него любимым человеком", — словно полемизируя с ним заявляет

В.А.Сухомлинский (Сто советов учителю. Киев. 1988. С. 195). Очевидно, причину таких расхождений следует искать не только и, может быть, даже не столько в плоскости теоретических воззрений, "философий" воспитания обоих педагогов, сколько в особенностях их характеров.

Как видим, проблема личностной референтности педагога при более близком рассмотрении оказывается далеко не такой простой и однозначной, как может показаться на первый взгляд. Специального и углубленного анализа требует, в частности, вопрос педагогической любви и разнообразных, часто довольно разнородных феноменов, которые фигурируют под этим названием, выяснения особенностей их влияния на педагогическое взаимодействие и личностное становление воспитанников. Педагогика не должна ограничиваться традиционными общими и малосодержательными призывами и сентенциями о необходимости любви к детям. Несмотря на весь их гуманистический пафос, они, как правило, мало влияют на реальную практику педагогических отношений. Необходимы детальные и основательные исследования реальной сложности, многоаспектности, часто противоречивости эмоциональных взаимоотношений, которые формируются между воспитателем и детьми и оказывают определяющее влияние на развитие личности.