

УДК 371.11

ОСОБИСТІСНА РЕФЕРЕНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ: ЇЇ СУТНІСТЬ І ТИПИ

В.М. Галузяк

У статті розглядається референтність як феномен особистісної значущості вихователя для вихованців, аналізуються фактори і умови його формування, а також значення у контексті педагогічної діяльності. Виокремлено й описано два типи особистісної референтності педагога, що ґрунтуються на почуттях симпатії та поваги і репрезентують дві форми любові – материнську і батьківську (за Е. Фроммом).

Ключові слова: референтність, значущий інший, авторитет, симпатія, повага, педагогічне спілкування.

ЛИЧНОСТНАЯ РЕФЕРЕНТНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ: ЕЕ СУЩНОСТЬ И ТИПЫ

В.М. Галузяк

В статье рассматривается референтность как феномен личностной значимости воспитателя для воспитанников, анализируются факторы и условия его формирования, а также значение в контексте педагогической деятельности. Выделены и описаны два типа личностной референтности педагога, которые основываются на чувствах симпатии и уважения и репрезентируют две формы любви – материнскую и родительскую (по Э.Фромму).

Ключевые слова: референтность, значимый другой, авторитет, симпатия, уважение, педагогическое общение.

THE PERSONAL REFERENTIALITY OF THE TEACHER: HER ESSENCE AND TYPES

V.M. Haluziak

The article deals with the phenomenon of referentiality as the personal importance of caregiver for the children, analyzes the factors and conditions of its formation, as well as the values in the context of teaching. Identified and described two types of personal referentiality teachers, which are based on feelings of sympathy and respect and provide two forms of love – maternal and parental (E. Fromm).

Key words: referentiality, significant other, authority, sympathy, respect, pedagogical communication.

В.О.Сухомлинський стверджував, що фундаментальною рушійною силою виховання є прагнення дитини «бути хорошою». Аналогічну ідею більш ніж 300 років тому висловлював Ф.Ларошфуко: «Виховання молодих людей здебільшого полягає в заохоченні їх вродженого самолюбства» [3, с.73]. Разом з тим у цій формулі, на нашу думку, пропущений один важливий момент, який безумовно враховувався як видатним педагогом, так і талановитим письменником-моралістом. «Бути хорошим» – значить позитивно оцінювати себе, орієнтуючись на певні ціннісні критерії або очікування певних людей. Потреба в позитивному ставленні з боку оточуючих та в самоповазі є однією із фундаментальних, базових потреб особистості і в нормі властива всім людям без винятку. К. Роджерс, наприклад, розглядав її як постійно діючий внутрішній мотиваційний імпульс, прагнення до самоактуалізації. Однак, реалізація цієї потреби далеко не обов'язково відбувається в соціально прийнятних, морально адекватних і конструктивних формах. Підлітки з девіантною, асоціальною поведінкою теж хочуть «бути хорошими», але з погляду своєї референтної групи, прийнятих у ній цінностей та очікувань, які, на жаль, часто суперечать соціальним нормам.

Отже, проблема не просто в тому, щоб дитина хотіла бути хорошою, а в тому, щоб вона хотіла бути хорошою з погляду прийнятих у суспільстві моральних норм і цінностей, провідником яких виступає вихователь. Основне і, мабуть, найскладніше завдання вихователя – спрямувати властиву дітям мотивацію самоствердження в продуктивне русло особистісного розвитку і самовдосконалення. Зрештою, головне при цьому – на кого орієнтується дитина в своєму бажанні бути хорошою, хто для неї є значущим, референтним для підтвердження своєї цінності. Очевидно, що діти прагнуть подобатись не всім однаковою мірою і не кому завгодно, а насамперед і головним чином тим, хто подобається їм, викликає у них симпатію і довір'я, є авторитетом для них. Як слушно зазначає Т. Шибутані: «Для

підтвердження Я-концепції беруться до уваги реакції саме тих, з ким людина сама себе ідентифікує» [9, с. 225]. Іншими словами, цінність похвали для особистості безпосередньо залежить від її ставлення до того, хто хвалить. Саме тому можлива ситуація, про яку, ніби маючи на увазі вихователя, влучно і гостро висловився Ф. Ніцше: «Ти кажеш: «Мені подобається це», – і думаєш, що тим самим хвалиш мене. Але мені не подобається ти!» [5, с.44]. Отже, похвала суттєво відрізняється від інших форм заохочення, дієвість яких не залежить такою мірою від ставлення особистості до їх суб'єкта.

Саме в процесі безпосередньої взаємодії з референтними, значущими іншими, насамперед батьками, відбувається засвоєння дітьми моральних цінностей, переконань, ідеалів і принципів поведінки, внаслідок чого формується та морально-психологічна інстанція, яку називають совістю.

Специфічною особливістю ставлення до референтного педагога є те, що висловлювані ним думки, погляди і оцінки безпосередньо сприймаються учнями з довір'ям, не потребуючи особливих доказів чи застосування спеціальних санкцій. Своєрідним аргументом, який надає їм в очах учнів внутрішньої цінності, значущості є сама особистість педагога, ті почуття захоплення, зачарування, поваги, симпатії та довір'я, які вона викликає. Власне кажучи, саме ці почуття являють собою ту феноменологічну реальність, що позначається термінами авторитет, атракція, референтність і ін. Вважати когось референтним для себе – значить відчувати до нього вказані почуття, які автоматично поширюються на його погляди, вчинки, цінності та переконання.

Вихователеві, який користується в учнів авторитетом, немає потреби вдаватись до постійних вимог, заборон, зауважень, нотацій чи тим більше покарань. Сильні методи, особливо ті, які зачіпають почуття власної гідності, самолюбство учня, протипоказані авторитету, оскільки, як правило, викликають у відповідь злість, гнів і антипатію. Учні добровільно, самостійно слідуєть очікуванням авторитетного вчителя, прислухаються до його порад, оцінок і побажань.

Особистість референтного вчителя завдяки сформованому між ним та учнями особливому емоційному зв'язку ніби «вростає», включається у внутрішній світ останніх, а його норми, цінності, уподобання приймаються ними як свої. Основою цього процесу є психологічний механізм ідентифікації, тобто «уподібнення Я іншому Я, внаслідок чого перше Я у певних відношеннях поводить себе як друге, наслідує його, приймає його до певної міри в себе» [7, с.338-339]. Очевидно, головним чином саме особистісна референтність є тим джерелом впливу, за допомогою якого вчитель може в процесі безпосереднього спілкування з учнями формувати нові або змінювати вже сформовані в них ціннісні орієнтації. Одними лише покараннями і заохоченнями досягти цього не можливо, їх вплив є ситуативним і поширюється лише на зовнішню поведінку школярів.

Феномен референтності, особистісної значущості є універсальним і за певних умов виникає не лише у педагогічному процесі, але і в інших ситуаціях міжособистісної взаємодії. З.Фрейд, зокрема, надавав йому центрального значення в психотерапевтичному процесі. Емоційне ставлення, яке виникає у пацієнта до лікаря в ході психоаналізу, він називав перенесенням, оскільки вважав причиною його виникнення спонтанне і безпідставне перенесення першим на психоаналітика емоційного ставлення до одного із значущих для нього в минулому людей, як правило, матері або батька. Перенесення може бути позитивним (почуття любові, захоплення, поваги, довір'я) або негативним (ненависть, презирство, антипатія, страх, відраза, ворожість). Позитивне перенесення «наділяє лікаря авторитетом, втілюється у вірі його повідомленням і думкам. Без такого перенесення або якщо воно негативне, він (пацієнт) і слухати не став би лікаря та його аргументи. Віра при цьому повторює історію свого виникнення: вона є похідною любові і спочатку не вимагала аргументів... Аргументи без такої підтримки нічого не значили і ніколи нічого не значать в житті більшості людей», – вважав З.Фрейд [7, с.285]. На його думку, перенесення лежить в основі феноменів навіювання і наслідування. Навіювання, як і наслідування, можливе лише при відповідному ставленні до його суб'єкта. Власне кажучи, саме це ставлення, яке синтезує в собі повагу, захоплення, віру в особливі можливості і здібності або симпатію, любов і довір'я, є необхідною умовою для здійснення впливу, який називають навіюванням або прикладом.

Варто зазначити, що З. Фрейд, на відміну від деяких інших відомих психологів (К. Юнг, Дж. Морено), не вважав перенесення однозначно негативним, невротичним феноменом. У його розумінні невротичне перенесення є «лише надмірним перебільшенням цієї властивої всім якості» [7, с.285].

Можна погоджуватись чи не погоджуватись з З.Фрейдом у питанні про конкретні фактори та психологічні механізми формування емоційних стосунків між людьми, що ж до його слів про значення вже сформованого ставлення, то вони є однаково справедливими як стосовно психоаналітичного, так і виховного процесу. Тим більше, що сам родоначальник психоаналізу неодноразово підкреслював: «психоаналітичне лікування є чимось на зразок довиховання» [7, с.289].

Від чого ж залежить особистісна значущість учителя для учнів, які фактори лежать в основі формування його референтності? Незважаючи на чималу кількість різноманітних гіпотез і теорій, це питання залишається поки що відкритим. Окремі психологи намагались розглянути і пояснити феномен

референтності в контексті теорії індивідуальних рис особистості. Педагог у відповідності з нею має володіти особливими якостями, які власне і наділяють його авторитетом. Було складено чимало переліків таких якостей, серед яких найчастіше називались: доброта, чуйність, справедливість, глибоке знання предмета, розуміння учнів, чесність, відвертість, ерудиція, почуття гумору та ін. Однак практика і психологічні дослідження свідчать, що, по-перше, вчителі, які мають авторитет в учнів, далеко не завжди характеризуються перерахованими якостями, і, по-друге, не всі вчителі, яким з погляду стороннього спостерігача властиві названі риси, є водночас авторитетними для учнів. Очевидно, що подібні списки якостей не багато дають для розуміння суті та механізмів формування авторитету. Це не означає, що між індивідуально-психологічними особливостями педагога і його референтністю немає ніякого взаємозв'язку. Заперечення викликає однобічний концептуальний підхід до розуміння феномену референтності, авторитету як функції універсального набору певних рис і властивостей особистості.

У дійсності референтність учителя залежить не тільки і навіть не стільки від того, яким він є сам по собі, скільки від того, яким він виглядає в очах учнів, що вони думають про нього і відчувають до нього. І справа тут не лише в тому, що учитель може «грати», демонструючи не властиві йому якості, а насамперед у тому, що він сам та його поведінка сприймається й оцінюється учнями, крізь призму їх ціннісних критеріїв і орієнтацій. Авторитет, як і атракція (привабливість, симпатичність) – це феномени міжособистісної взаємодії, причини формування яких неможливо зрозуміти і пояснити поза контекстом спілкування педагога з конкретними учнями. Індивідуальні якості вихователя, проявляючись у його стилі педагогічного спілкування, певним чином співвідносяться з еталонними уявленнями, цінностями та потребами вихованців, викликаючи з їх боку певне емоційне ставлення. Таким чином, авторитет учителя визначається потребами і ціннісними орієнтаціями учнів, які його сприймають та оцінюють, не меншою мірою, ніж якостями самого вчителя. Немає учителя авторитетного взагалі. Те, що викличе захоплення і матиме вплив на одних учнів, може залишити байдужими інших, і навпаки.

Таким чином, авторитет є результатом зустрічі і взаємовідповідності особистості та поведінки вчителя, з одного боку, і ціннісних установок учнів – з іншого. Тому авторитет – не постійний, раз і назавжди даний, внутрішньо властивий особистості атрибут, а складний соціально-психологічний феномен, який виникає та існує у просторі міжособистісних взаємин учителя з учнями і змінюється разом із зміною ціннісних орієнтацій останніх. Учитель, авторитетний для одних учнів, може виявитись безпорадним у спілкуванні з іншими вихованцями, зміст цінностей та ідеалів яких є абсолютно іншим. Не залишається незмінним авторитет учителя і при тривалій взаємодії з одними й тими ж вихованцями, оскільки в процесі вікового розвитку змінюється їх мотиваційна сфера, одні цінності втрачають силу, актуальність інших зростає, виникають нові потреби, інтереси, ідеали.

У цьому контексті стає очевидною однобічність і поверховість поширеного у педагогічній літературі підходу, в якому вважається, що характер спілкування вчителя з учнями залежить виключно від його добрих намірів, свідомої орієнтації на той чи інший тип взаємостосунків. Особливої популярності останнім часом набула ідея діалогічного (на протигагу монологічному) спілкування, якому властива «емоційна і особистісна відкритість партнерів по спілкуванню, психологічний настрой на актуальні стани один одного, безоцінність, довірливість та відвертість вираження почуттів і станів» [2]. Навряд чи можна не погодитись із загальним гуманістичним пафосом цих слів. Разом з тим написані в руслі цієї традиції тексти інколи нагадують педагогічні утопії, в яких швидше йдеться про ідеал педагогічного спілкування, ніж про реальні стосунки педагога і вихованців. У результаті склалась ситуація, коли педагоги-теоретики наперебій переконують один одного, всіх і кожного в необхідності діалогічного стилю педагогічного спілкування, а більшість учителів продовжує дотримуватись власних моделей спілкування, нерідко далеких від ідеальної. Така ситуація не в останню чергу пояснюється явною недооцінкою в психолого-педагогічній теорії реальної складності, суперечливості мотиваційних факторів і механізмів педагогічного спілкування, ігноруванням, як це не парадоксально, тієї очевидної істини, що діалог передбачає взаємність. Якими б добрими не були наміри вчителя, якщо з боку учнів не буде зустрічного руху, ніякого взаєморозуміння і діалогу не виникне.

За Мартіном Бубером, діалог передбачає наявність рівноправних партнерів, які самостійно прийняли рішення встановити стосунки [10]. Ця подвійна умова суттєво відрізняється від педагогічної реальності, в якій учні залежать від учителя, навчальні програми нав'язуються без врахування їх бажань, а учитель не обирає своїх учнів, як і вони не обирають його. Не зважаючи на це, М.Бубер усе ж вважав, що відсутність взаємності можна компенсувати одностороннім «включенням» учителя. Часто, однак, такого «включення» виявляється недостатньо для формування конструктивних, взаємореферентних педагогічних стосунків. Бездоганна в моральному відношенні стратегія провокування добра добром, на жаль, не завжди адекватно діє на практиці. Т.Лірі, один із провідних американських фахівців у галузі психології міжособистісного спілкування, зазначав, що хоча кожен тип підходу до людей має тенденцію викликати певну реакцію, фактично, остання залежить передусім від особистості реагуючого. Делікатність і

чуйність, наприклад, як правило, викликають сприятливий відгук з боку більшості людей, однак, деякі розглядають їх як ознаку слабкості і відповідають зверхністю та безцеремонністю [9, с.296].

Таким чином, бажання і прагнення педагога, його свідомо орієнтація на діалог, безумовно, є важливою, але далеко не завжди достатньою умовою для формування його референтності і встановлення відкритих, діалогічних взаєностосунків з учнями. «У той час як готовність бути значущим іншим може посилити, а небажання – послабити прояв себе в цій ролі, сама ця роль надається дитиною, і тільки нею одною. Взяти її на себе з власної волі неможливо», – цілком слушно зауважує Р.Бернс [1, с.227].

Оскільки діалог можливий лише за взаємної референтності педагога і вихованців, то першому, крім добрих намірів, необхідно володіти відповідними якостями і уміннями, здатними викликати у школярів повагу, захоплення, симпатію, довір'я і бажання відповідати взаємністю. Не варто недооцінювати вклад учнів у формування особистісної референтності педагога і, відповідно, детермінацію типу педагогічної взаємодії. Особливості спілкування учителя з учнями не меншою мірою залежать від їх рівня особистісної зрілості, який відображає результати попереднього виховання, ніж від орієнтацій і якостей самого педагога.

У педагогічній і психологічній літературі досить часто референтність ототожнюється з авторитетом і розглядається як глобальна одномірна характеристика особистості. Разом з тим, використання методів факторного аналізу дозволяє виокремити в емоційно-ціннісному ставленні особистості до інших (як і до себе) принаймні два взаємопов'язані, але відносно незалежні виміри: симпатію і повагу.

Симпатія – це позитивна емоційна оцінка особистісних, «людських» якостей, привабливості, приємності себе або іншого. Симпатію зазвичай викликає людина, яка характеризується високими моральними якостями, що проявляються в сфері міжособистісних стосунків: доброта, порядність, чесність, справедливість, відвертість, альтруїстичність, дружелюбність, готовність у будь-який момент прийти на допомогу, зрозуміти і поспівчувати. Ми симпатизуємо насамперед тим, хто ставиться з симпатією до нас, співчуває і розуміє нас, проявляє безкорисливу любов і турботу, приймає нас такими, якими ми є, з усіма нашими недоліками. Такі люди викликають почуття вдячності і довір'я, відданість і бажання відповідати взаємністю, оберігати їх від неприємностей. Як тонко підмітив Ф.Ніцше, «коли ми любимо, ми хочемо, щоб наші недоліки залишались прихованими – не через марнославство, а щоб улюбленій істоті не прийшлося страждати» [5, с. 91].

Повага – почуття, яке виражає високу оцінку людини з погляду її успішності, ефективності, ділових якостей, соціальної адаптованості, здатності добиватись успіхів у різних сферах діяльності і викликати захоплення в оточуючих. Люди, яких поважають, характеризуються насамперед високими здібностями і якостями, що стосуються сфери досягнень: активність, сила, енергійність, цілеспрямованість, компетентність, здатність до ефективного вирішення проблем, сила волі, впевненість у собі, успішність, талант. Вони домінують, лідирують у міжособистісних стосунках, викликають в оточуючих захоплення, віру в особливі можливості. На відміну від поваги, симпатія передбачає такі параметри міжособистісного спілкування, як емоційна близькість, доступність, рівноправність психологічних позицій партнерів по спілкуванню. Як бачимо, особливості «симпатичної, приємної» людини дещо відрізняються від особливостей людини «видатної, поважної», що дає підстави для виокремлення двох типів референтності: основаної на симпатії і повазі. Спільною особливістю обох типів референтності є прагнення до ідентифікації з їх об'єктом.

На нашу думку, глибшому розумінню психологічного змісту і умов формування виділених типів особистісної значущості педагога для вихованців може сприяти звернення до окремих ідей психоаналізу. Власне кажучи, саме в руслі цього напрямку психології вперше була поставлена і розглянута проблема «значущого іншого» (Г. Салліван). Досить цікавою та евристичною виглядає концепція трансферу (перенесення) З.Фрейда, а також аналіз типів любові, здійснений одним із видатних представників неопсихоаналізу Е.Фроммом [8]. Як відомо, Е.Фромм виділив шість типів любові: еротичну, любов між батьками і дітьми (материнську і батьківську), братерську, любов до себе і любов до Бога. Особливий інтерес для нас має характеристика материнської та батьківської форм любові. Материнська любов, що лежить в основі почуття симпатії особистості до себе, а пізніше, до оточуючих, – це любов спонтанна, безумовна і безкорислива, любов ні за що, і навіть не дивлячись ні на що. Вона не залежить від невдач, недоліків чи досягнень дитини, це абсолютна любов, яка не потребує для себе якихось аргументів чи підстав. Її не можна заслужити або втратити. Це любов-дар, яка або є, або її нема. Мати любить свою дитину лише за те, що вона її дитина. На відміну від цього, батьківська любов – це любов вимоглива, яка завжди має під собою якусь підставу, любов за щось конкретне, за певні успіхи чи досягнення, любов, яку потрібно заслужити, добитись своїми зусиллями. Вона існує лише тоді, коли дитина, її поведінка відповідає певним вимогам, очікуванням батька. «Природа батьківської любові така, що батько висуває вимоги, встановлює принципи і закони, і його любов до сина залежить від виконання сином цих вимог», – писав Е.Фромм [8, с.64]. Слід зазначити, що Е.Фромм, характеризуючи материнську і батьківську любов,

мав на увазі «ідеальні типи», зовсім не вважаючи, що кожна мати і батько люблять саме так. Більше того, тут йдеться про свого роду батьківське і материнське начала, які пронизують всю культуру і тією або іншою мірою представлені в особистості кожної людини, незалежно від її статі чи соціальної ролі.

Материнська і батьківська форми любові, інтеріоризувавшись у ранньому віці, трансформуються в симпатію і повагу особистості до себе та переносяться пізніше як почуття на міжособистісні стосунки з іншими людьми, проявляючись, зокрема, в феномені референтності. На наш погляд, саме вони лежать в основі виокремлених вище двох типів референтності вихователя.

Очевидно, загадка таємничого феномену особистісної референтності криється в сфері почуттів. Він має безпосереднє відношення до сфери несвідомого і пов'язаний з такими психологічними явищами, як навіювання, емоційне зараження, фасцинація, атракція, довір'я, перенесення почуттів та ін. З.Фрейд справедливо наголошував на значенні підсвідомих механізмів у формуванні емоційних контактів між людьми. Разом з тим у концепції перенесення З.Фрейда, не зважаючи на її евристичність, звертає увагу пасивна роль об'єкта перенесення. Фактично, йому відводиться роль свого роду «екрану», на який суб'єкт абсолютно спонтанно, без будь-яких на те підстав переносить зафіксовані в ранньому дитинстві типи стосунків з близькими, значущими людьми. Ймовірно, що об'єкт (у нашому випадку вихователь) може відігравати в цьому процесі більш активну роль, провокуючи, викликаючи (часто несвідомо) своєю поведінкою відповідне ставлення вихованців до себе. Для того, щоб учень відчув себе в інфантильній ситуації, необхідній, на думку багатьох психоаналітиків, для виникнення перенесення, потрібно, щоб вихователь символізував собою для нього образ батька чи матері. Ситуація педагогічної взаємодії за своєю глибинною суттю з погляду психоаналізу є аналогічною стосункам у системі «дитина – батьки», а вчитель символізує для учнів образ батька чи матері.

У свою чергу, кожен педагог свідомо, а частіше несвідомо, у спілкуванні з учнями орієнтується на певний еталон, у походженні якого суттєва роль належить досвіді його власного дитинства, взаємостосункам та ідентифікаціям з батьками та іншими значущими людьми. Педагог, орієнтований на материнську модель спілкування, приймає вихованців безумовно і задовольняє такі їх фундаментальні потреби, як потреба в позитивному емоційному контакті, допомозі, захисті і підтримці, тим самим викликаючи до себе зворотне позитивне ставлення, довір'я і симпатію, почуття вдячності і прив'язаності. Його впливовість ґрунтується на взаємності вихованця, довір'ї, приязні, небажанні засмучувати своєю поведінкою людину, яка любить, вірить у нього, турбується і допомагає. Слід підкреслити, що основну роль при цьому відіграють не стільки конкретні методи та прийоми виховного впливу, скільки загальне відчуття вихованцем зацікавленого, турботливого, доброзичливого ставлення з боку вихователя. У цьому випадку має місце емоційна залежність вихованців від вихователя, коли їх емоційне самопочуття залежить від самопочуття останнього.

Одне з найскладніших завдань вихователя – знайти оптимальний шлях між Сціллою надмірної поступливості і вседозволеності та Харібдою директивності і жорсткості. Окремим учителям, особливо початківцям, не завжди вдається втриматись у «золотій середині» добра та любові, проявляючи розуміння, увагу, турботу про учнів і не впадаючи при цьому в крайність поступливості, догідливості та панібратства. Прагнучи добитись симпатії та визнання, вони помилково вважають, що зможуть досягти цього, задовольняючи всі потреби і бажання учнів, за будь-яких умов уникаючи вимог, заборон і протиріч з ними. Однак у результаті такої стратегії самопрезентації, спрямованої на створення образу «своєї людини», педагоги, самі того не бажаючи, часто втрачають повагу і потрапляють у залежність від учнів, стають об'єктами їх маніпуляцій. Причиною таких метаморфоз доброти є, мабуть, як особливості характеру, мотиваційної сфери вчителів, так і нерозуміння ними складних механізмів формування референтних стосунків. Учні рідко плутають безхарактерність з добротою, а пасивну поступливість з делікатністю. Педагог, який постійно проявляє надмірну м'якість, втрачає їх повагу, оскільки поступливість розцінюється ними як ознака слабкості і безхарактерності. Складається враження, що доброта набуває цінності і сприймається як така лише на тлі сили, твердості, незалежності та принциповості. «Істинно м'якими, – вважав відомий французький письменник-мораліст Франсуа Ларошфуко, – можуть бути тільки люди з твердим характером: в інших те, що здається м'якістю, – в дійсності просто слабкість...» [3, с.120].

Дещо інший характер, у порівнянні з попереднім, має ставлення вихованців до педагога, орієнтованого на батьківську модель спілкування, психологічно сильного і домінуючого, який викликає насамперед захоплення і прагнення бути схожим на нього. Якщо в першому випадку референтність вчителя ґрунтується на тому, що він робить для учнів, то в цьому – на тому, кого він представляє, що символізує для них. В основі захоплення таким педагогом лежить прагнення учнів бути на його місці. Він може ставитись до вихованців навіть дещо прохолодно, підтримувати між собою і ними певну дистанцію і разом з тим приваблювати їх власними успіхами та особливими вміннями, якостями (незалежністю, впевненістю в собі, сміливістю, силою і т.д.), популярністю серед референтних для них людей. Його

вплив ґрунтується на потребі вихованців в ідентифікації з сильною, успішною, престижною особистістю, в якій персоніфікується Я-ідеал. У результаті ідентифікації вихованець включає в себе образ вихователя разом з його цінностями, поглядами і переконаннями, наслідую його манери, звички і способи поведінки. А.С.Макаренко в одному з своїх творів досить точно відобразив феноменологію цього процесу, вклавши в уста одного із вихованців такі слова: «Йому (вихователю) таланить, і мені з ним теж таланить. Добре! Це я люблю». Такий вихователь за своїми особливостями наближається до, так званого, харизматичного типу педагога, якому учні приписують особливо цінні, визначні якості. Навіть проста увага такого вчителя викликає в дітей радість і задоволення. Вони відчують бажання виявити до нього свою повагу, переживають тривогу, коли існує загроза викликати його невдоволення. Припускаємо, що у складному, комплексному емоційному ставленні вихованців до такого педагога може бути присутнім деяке (не завжди чітко усвідомлюване) почуття страху, аналогічне тому, яке в ранньому дитинстві викликає в дітей вимогливий батько. Сила, могутність є однією із універсальних і престижних соціальних цінностей, і тому нічого дивного немає в амбівалентному (суперечливому) ставленні учнів до строго і вимогливого вчителя: з одного боку він викликає деякий страх, з іншого, – повагу і свідоме чи несвідоме прагнення ідентифікуватись з ним, щоб відчути таким чином свою власну силу. Ця закономірність у дещо перебільшеному вигляді знайшла відображення у вислові Ф.Ніцше: «Якщо ти насамперед і при всіх обставинах не навіюєш страху, то ніхто не сприйме тебе настільки серйозно, щоб в кінці кінців полюбити...» [5, с.9]. Як би не протестувала проти цих слів наша моральна свідомість, певна частка істини в них все ж таки є. Слід, однак, зауважити, що вони стосуються лише одного типу референтності – «батьківської». Почуття страху є далеко не обов'язковим компонентом ставлення до референтного іншого.

Отже, від того, на який тип взаємостосунків – батьківський чи материнський – свідомо чи несвідомо орієнтується педагог у спілкуванні з вихованцями, залежить перенесення на нього з боку останніх відповідного комплексу почуттів: симпатії і любові в одному випадку, або поваги і захоплення – в іншому. Цікаво в цьому ракурсі співставити типи референтності двох видатних педагогів – А.С.Макаренка і В.О.Сухомлинського. Виходячи з аналізу їх виховних теорій і особливостей спілкування з вихованцями, можна говорити про переважну орієнтацію першого на батьківський тип спілкування і, відповідно, батьківську форму любові, тоді як для спілкування другого більш характерною є материнська модель стосунків і материнська форма любові. Одразу ж зауважимо, що не беремось оцінювати ці типи референтності в термінах «добре – погано», «краще – гірше». Безумовно, як А.С.Макаренко, так і В.О.Сухомлинський любили своїх вихованців, але кожен любив по своєму. Якщо скільки голів, стільки умів, – писав Л.М.Толстой, – то і скільки сердець, стільки родів любові. Педагогічне кредо А.С.Макаренка – «Якомога більше поваги і якомога більше вимогливості до вихованця» – одна із центральних характеристик вимогливої, умовної «батьківської» любові, тоді як «Серце віддаю дітям» В.О.Сухомлинського – квінтесенція самовідданої і безумовної материнської любові. Ця різниця пронизує всю практику і «філософію» виховання обох педагогів і досить чітко проявляється в їх висловлюваннях про місце і значення любові у стосунках вихователя з вихованцями. «Комунари любили мене так, як можна любити батька, – писав А.С.Макаренко, – і в той же час я добивався того, щоб ніяких ніжних слів, ніжних дотиків не було» [4, с.258]. Антон Семенович ніколи не приховував свого іронічного ставлення до «моралі доброго серця» і вважав: «менш за все потрібно бути улюбленим вихователем. Я особисто ніколи не добивався дитячої любові і вважаю, що ця любов, яка організовується педагогом для власного задоволення, є злочином... Я переконав себе і своїх товаришів, що цього довіска не повинно бути в нашому житті... [4, с.316]. «Мені здається дивним і незбагненим: як може педагог розраховувати на довір'я, відвертість, щирість дитини, якщо він не став для неї любимою людиною», – ніби полемізуючи з ним заявляє В.О.Сухомлинський [6, с. 238]. Очевидно, причину таких розбіжностей слід шукати не тільки і навіть не стільки в площині теоретичних поглядів, філософії виховання обох педагогів, скільки в особливостях їх характерів.

Цікаво, що ідеальним сучасна педагогіка визнає саме материнський тип педагогічного спілкування і, відповідно, референтності. Подібна орієнтація досить чітко прослідковується в концепціях педагогічної взаємодії, які розвиваються в руслі популярних нині діалогічного, суб'єкт-суб'єктного підходу та феноменологічного напряму педагогіки, який базується на ідеях представників гуманістичної психології (К.Роджерс, Р.Мей, А.Маслоу, А.Комбс, Р.Бернс та ін.). Цілком можливо, що такий крен теорії виховання в бік безумовної материнської любові пов'язаний із загальним дефіцитом тепла, чуйності, безкорисливої симпатії у людських стосунках і є своєрідною компенсаційною реакцією на «батьківський» (у розумінні Е.Фромма) характер сучасного суспільства, яке ґрунтується на принципах ієрархічності, прагматизму, конкуренції, умовного визнання і культурі успіху.