

Современное образование

М.Ю. Кондратьев

Ю.М. Кондратьев

**Психология
отношений
межличностной
значимости**

Современное образование (Когито-Центр)

Михаил Кондратьев

**Психология отношений
межличностной значимости**

«Когито-Центр»

2006

УДК 159.9
ББК 88.8

Кондратьев М. Ю.

Психология отношений межличностной значимости /
М. Ю. Кондратьев — «Когито-Центр», 2006 — (Современное
образование (Когито-Центр))

В учебном пособии предпринята попытка представить возможно в более полном и при этом в системном варианте основные аспекты психологии отношений межличностной значимости. В книге зарождение, становление, развитие и разрушение отношений межличностной значимости рассматривается в контексте особенностей протекания в реально функционирующих сообществах разного типа процессов группообразования и личностного развития их членов. В тексте учебного пособия содержатся материалы как сугубо теоретического, так и практико-экспериментального характера, предлагаются для ознакомления наиболее продуктивные алгоритмы объяснения своеобразия взаимодействия личности со «значимым другим» на разных онтогенетических этапах ее развития и в различных условиях совместной деятельности и общения. В отдельной главе пособия представлен диагностико-экспериментальный методический комплекс, использование которого позволяет оценить характер и направленность отношений межличностной значимости в конкретном контактном сообществе любого типа, и описан универсальный алгоритм психолого-коррекционной работы по оптимизации межличностных отношений в малой группе. Книга адресована студентам и преподавателям вузов, практическим психологам и всем тем, кто интересуется социальной психологией.

УДК 159.9
ББК 88.8

© Кондратьев М. Ю., 2006

© Когито-Центр, 2006

Содержание

Введение	7
Глава 1	8
Вопросы для обсуждения	23
Рекомендуемая литература	24
Глава 2	25
Конец ознакомительного фрагмента.	43

М. Ю. Кондратьев, Ю. М. Кондратьев

Психология отношений

межличностной значимости

*Светлой памяти наших родных – Кондратьева Юрия Михайловича
и Кондратьевой Юлии Германовны – посвящаем*

Рекомендовано Советом по психологии УМО по классическому университетскому образованию в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии

© М. Ю. Кондратьев, 2006

© Ю. М. Кондратьев, 2006

© ООО «ПЕР СЭ», 2006

Введение

В рамках настоящего учебного пособия, уже согласно самому его названию, представлены материалы, позволяющие получить более или менее полную психологическую характеристику именно отношений межличностной значимости в реально функционирующих малых группах. Другими словами, мы не ставили перед собой цели дать сколько-нибудь исчерпывающий анализ всего комплекса вопросов, порождаемых поистине бесконечной многоаспектностью категории «межличностные отношения», так как в противном случае достижение этой цели было бы совершенно неподъемным и в куда более объемном труде. В связи с этим мы были вынуждены «сузить» и, на первый взгляд, существенно поле научного анализа, ограничившись углубленным изучением лишь одного типа взаимоотношений членов реальной естественной группы – отношений межличностной значимости, или, что то же самое, отношений «значимых других». Выбор именно этой категории межличностных связей в качестве основного предмета рассмотрения диктуется, прежде всего, следующей причиной.

Отношения значимости, как отмечается в подавляющем большинстве и теоретических, и экспериментальных исследований, посвященных этой проблематике, оказываются чрезвычайно информативными для характеристики особенностей межличностных отношений в группе в целом, во многом раскрывают специфику протекания процессов группообразования и, в частности, интрагруппового структурирования, позволяют получить достоверные данные о личностном развитии партнеров по взаимодействию и общению, могут служить адекватным эмпирическим референтом социально-психологического климата, царящего в конкретном сообществе. Другими словами, они являются тем «сгустком» межличностных взаимосвязей, в котором, как в капле воды, как в молекуле, в максимально концентрированном виде представлено своеобразие и своеобычность жизни конкретной группы или определенного класса групп. Таким образом, выявленные при исследовании собственно значимых отношений закономерности и зависимости, конечно, с определенной корректировкой не только могут, но и должны быть использованы при интерпретации и оценке особенностей межличностного «расклада» в группе в целом, при определении ведущих детерминант интрагруппового статусно-ролевого структурирования, при объяснении всего спектра внутригрупповых межличностных отношений.

Что касается конкретно данного учебного пособия, то включенные в него теоретические материалы являются интерпретационным ключом для объяснения психологической природы отношений межличностной значимости, по сути дела, в рамках любой реально функционирующей малой группы, а иллюстративный и экспериментальный материал преимущественно заимствован из исследовательской практики в сфере современного образовательного пространства. Причин тому по меньшей мере две: во-первых, именно в условиях ученических групп и учебно-воспитательных коллективов специфика отношений межличностной значимости проявляется особенно выпукло и наглядно и в связи с возрастной дистанцией различных субъектов образовательного процесса, и в связи с жесткой непаритетностью их ролевых позиций; во-вторых, написанная в форме учебного пособия, эта книга адресована, прежде всего, студентам высших учебных заведений, обучающихся по направлениям и специальностям психологии и в своем подавляющем большинстве планирующих в той или иной степени – как практические психологи, как экспериментаторы или как преподаватели – связать свою профессиональную судьбу с современным российским образованием.

Глава 1

Ключевые понятия психологии межличностной значимости, или «договоримся о терминах»

Общеизвестно, что любая наука или научная отрасль имеет свой в той или иной степени устоявшийся понятийный аппарат. Конечно, и психология, в том числе социальная, в рамках которой и должна содержательно-предметно рассматриваться проблематика межличностной значимости, не является в данном случае исключением. Не требует специальных доказательств и тот факт, что такие термины, как «первичная группа», «вторичная группа», «формальная структура», «моноструктура», «полиструктура», «руководитель», «лидер», «статус», «роль», «ролевое поведение», «функционально-ролевое влияние», «индивидуально-специфическое влияние», «референтность», «авторитет» являются стержневыми, если речь идет о воздействии и влиянии той или иной личности на другую в контексте их совместной деятельности и общения в рамках реально функционирующей малой группы. Для подобного вывода достаточно обратиться к многочисленным результатам, отраженным в еще более многочисленных специальных источниках как отечественных, так и зарубежных психологов. По сути дела, именно с помощью этих понятий и описывают исследователи все многообразие внутригрупповой жизни. На первый взгляд, в связи с этим возникает вполне правомерный вопрос: зачем на страницах учебного пособия «договариваться о терминах», если они не просто известны практически каждому, но и достаточно часто употребляются в обычных будничных разговорах людей, не имеющих отношения к психологической науке? Но именно в этом и состоит сложность ситуации. В рамках обыденного сознания многие термины нередко приобретают специфическое звучание, совершенно не совпадающее с той психологической реальностью, которую в социально-психологической науке традиционно описывают именно с их помощью. Другими словами, многие ключевые понятия социальной психологии уже стали для нас привычными и прочно вошли в повседневность, но дело в том, что в обыденном и научном лексиконе значение многих слов не совпадает. Для того, чтобы избежать различного толкования, изначально договориться «что есть что», и в дальнейшем уже не отвлекаться на определение того или иного термина, мы и пришли к выводу о необходимости написания данного раздела. В нем будут рассмотрены базовые, опорные понятия, используемые в этом учебном пособии при описании отношений межличностной значимости в реально функционирующей малой группе.

Прежде всего определимся в понимании того, что собой представляет *малая группа*. Традиционно малую группу определяют как «относительно небольшое число непосредственно контактирующих индивидов, объединенных общими целями или задачами». ¹ Напомним, что малой группой обозначают такое сообщество, количество членов которого не превышает цифру 7 ± 2 и которое также характеризуется наличием активного и постоянного взаимоконтакта своих членов.

В то же время, если верхняя количественная граница малой группы более или менее четко определена тем, что напрямую связана с объемом оперативной памяти, ² то по поводу

¹ Социальная психология. Словарь /Под ред. М. Ю. Кондратьева //Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. М. 2005. С. 116

² Следует специально отметить, что подобное верхнее ограничение, например, в реальной современной педагогической практике не носит абсолютно жесткий характер. Как показывают специальные исследования (Я. В. Гольдштейн, Л. А. Карпенко, Г. А. Китайгородская, И. В. Нелисова, Х. Й. Лийметс, В. И. Первин и др.), реальными контактными группами оказываются и ученические сообщества количественно превышающие даже 25 человек, если в дидактико-психологическом плане задействована модель продуктивной ролевой игры (например, обучение иностранному языку в форме долговременного «погружения»).

границы нижней до сих пор продолжается дискуссия, предмет которой наиболее отчетливо выражен в рамках полемики 80-х годов К. Е. Данилина и А. У. Хараша.³ По сути дела, речь в данном случае идет о том, является ли диада полноценной группой или о группе можно говорить лишь начиная с триады. Аргументы обеих сторон кажутся достаточно весомыми. Так, одним из обоснований того, что парное взаимодействие не является собственно групповым процессом выступает тезис: «ряд социально-психологических, а следовательно, по сути своей, групповых феноменов в содержательно-развернутом виде при диадическом взаимодействии попросту не проявляется». Например, при отсутствии третьего лица нередко решение межличностного конфликта двух бескомпромиссных оппонентов невозможно. Но и другая сторона озвучивает не менее убедительные аргументы в пользу вывода о том, что реально взаимодействующая пара субъектов может быть оценена как полноценная группа: «диада как своеобразное сообщество, демонстрируя очевидно своеобразные проявления межличностных отношений по всем важнейшим параметрам может быть не только охарактеризована как малая группа, но и представлена как одна из ее качественных разновидностей». Проявление сплоченности и психологической совместимости, содержательный характер мотивационного ядра выборов и референтных отношений, мотивация атрибуции ответственности за принятое решение проявляются в достаточно развитой форме уже на уровне диадического взаимодействия.

Если содержательно проанализировать и сопоставить аргументы каждой из сторон следует, по-видимому, прийти к простому выводу о том, что в зависимости от конкретных задач, диктуемых целями столь же конкретного исследования, в одних случаях диада должна рассматриваться как малая первичная группа, а в других – подобный статус может быть приписан лишь сообществу, состоящему, как минимум, из трех субъектов.

Итак, мы вкратце определили верхнюю и нижнюю границу малой группы, если иметь в виду ее *первичную*, непосредственно контактную форму. В то же время и в реальной жизненной практике, и в специальных исследованиях наглядно продемонстрировано, что основные социально-психологические характеристики малой группы проявляются не только в малых первичных, но и в малых *вторичных* группах. Под вторичными группами в современной психологической науке понимаются те естественные реально функционирующие сообщества, которые, прежде всего, из-за количества своих членов и особенностей композиции не могут быть отнесены к социальным объединениям, в рамках которых осуществляется постоянный устойчивый контакт каждого с каждым, но в то же время и не могут быть оценены как группы большие. Как правило, количественный состав этих общностей откровенно превышает количественный состав первичных малых групп, но не «зашкаливает» за цифру 40. Заметим также, что вторичные малые группы, как и первичные, могут быть однозначно отнесены именно к контактными социальным объединениям, но при этом характеризуются не только прямыми устойчивыми контактами, а и опосредствованными контактами представителей, имеющих во вторичной группе подгрупп, с членами всей общности. Другими словами, если в рамках первичной группы субъект А каждодневно и достаточно тесно общается с субъектами Б, В, Г и всеми другими членами своего сообщества, то в рамках группы вторичной А общается с Б и лишь через него с В, Г и так далее, хотя непосредственного взаимодействия со всеми, кроме Б, может и не иметь. Нетрудно понять, что в определенном смысле подобное опосредствованное взаимодействие как классификационное основание могло бы позволить определить, по сути дела, любую, даже самую большую группу как малую вторичную. Именно поэтому, конечно же, условная цифра 40, содержательная обоснованность которой подтверждена как реальной практикой современных межличностных коммуникаций, так и специальными психологическими исследованиями, уже традиционно рассматривается в качестве общепринятой верхней границы вторичной, но при этом именно малой группы.

³ Социально-психологические проблемы руководства и управления коллективом. М., 1974.

Отметим специально, что реальные естественные малые группы могут быть достаточно четко разделены на две категории – **формальные и неформальные группы**. Содержательный разговор о любом реальном естественном сообществе не продуктивен, идет ли речь о формальной группе или группе неформальной, если не учитывать специфику его интрагруппового структурирования, и, прежде всего, того, какова в данном сообществе его **формальная и неформальная структуры**. Отличительной чертой формальных или, как их еще называют, официальных групп, является то, что они специально созданы для выполнения определенных общественно полезных функций. Формируя такие группы (учебно-воспитательные, трудовые, воинские, спортивные и т. д.), социум как бы изначально задает их структуру, намечает оптимальную для выполнения их основных функций расстановку сил. Традиционно под формальной (официальной) группой понимается «социальная общность, имеющая юридически фиксированный статус, члены которой объединены социально значимой деятельностью».⁴ Наиболее ярким примером формальной внутригрупповой структуры может служить всем нам известное штатное расписание.

В то же время было бы, конечно, неправомерно пытаться объяснить взаимоотношения в группе, исходя лишь из ее формальной структуры. Выполняя совместную деятельность и вступая в непосредственное общение, конкретные люди строят свои отношения не только, и, как правило, не столько согласно заданной извне схеме подчинения. Любая группа, наряду с формальной, имеет и свою неформальную структуру. При этом они довольно часто не совпадают. Так, например, наряду со старостой в классе, как правило, есть неформальный лидер, не занимающий никакого официального «поста» в системе ученического самоуправления.

Более того, в рамках формальных сообществ, как правило, возникают неформальные группы.

Наиболее показательным примером в этом плане являются дружеские компании, которые формируются, начиная преимущественно с подросткового возраста, и приобретают характер устойчивых дружеских диад и группировок. Так, например, в условиях школы, как правило, складываются и параллельно существуют четыре типа таких дружеских сообществ. Первые из них представляют собой достаточно большие (от четырех и более человек) устойчивые группы школьников, которые формируются вокруг своеобразного центра. В качестве такового выступает либо один популярный в классе учащийся, либо сплоченная дружеская диада, в состав которой входят два популярных подростка. Одна из основных особенностей такой дружеской компании состоит в том, что ее члены оказывают предпочтение своим взаимоотношениям с «центром», а не связям между собой, которые носят скорее приятельский, чем дружеский характер. Другими словами, отличительной чертой такой неформальной группы является наличие ярко выраженного и признанного всеми лидера (или лидеров), степень близости с которым в значительной мере опосредствует взаимоотношения всех остальных. Но подобный «расклад сил» далеко не всегда характеризует систему межличностных отношений в дружеских сообществах. Как показывают психологические исследования, нередко в большой устойчивой дружеской группировке, несмотря на наличие в ней наиболее популярного одноклассника, отсутствует сколько-нибудь выраженное стремление к преимущественному общению именно с ним. Группы этого, второго типа держатся не столько на лидере, сколько на значимости и привлекательности для подростков общения с группой в целом. Третий и четвертый типы групп чаще всего состоят из новичков, аутсайдеров и школьников, друзья которых переменили место учебы. В этих случаях это либо устойчивые диады, реже триады, либо «осколочные» группы, образующиеся в связи с тем, что некоторые школьники лишены возможности завязать дружеские отношения с другими одноклассниками.

⁴ Социальная психология. Словарь / Под ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. М., 2005. С. 118.

Отметим также, что неформальные сообщества могут образовываться и самостоятельно, не внутри каких-то официальных объединений (например, дворовые группы подростков из разных классов и школ, компании спортивных болельщиков и т. д.).

Еще на одном моменте необходимо специально остановиться, ведя разговор о формальной и неформальной группе, а главное, о формальной и неформальной структуре. Следует отметить, что психологические понятия «формальная» и «неформальная» групповая структура практически не пересекаются с общепринятыми в социологии понятиями «формальные» и «неформальные» группы. Последние являются прямыми синонимами традиционно используемых в психологической литературе терминов «лабораторная» и «реальная» группа,⁵ в то время как обозначение «формальная» по отношению к групповой структуре определяет ее фиксированный, заданный характер, а также подчеркивает закрепление имеющейся иерархии извне, то есть санкционирование подобного соподчинения со стороны широкого социума. Неформальная структура выступает как результат реальных взаимодействий и взаимоотношений членов сообщества, складывающихся в реальной жизнедеятельности. По сути дела, как правило, под соотношением этих структур понимается соотношение функциональной структуры групповой деятельности и эмоциональной структуры группы, или структуры межличностных отношений.⁶

Если опираясь на основные специальные источники рассматривать вопрос о том, каким образом традиционно описываются групповые структуры, то легко заметить, что в основе этих способов лежит ярко выраженная дихотомия: неформальная – формальная, неофициальная – официальная, внутренняя – внешняя и т. п.

В свое время еще в начале 70-х годов заметным шагом вперед в прояснении рассматриваемой проблемы стала изложенная Г. Гибшем и М. Форвергом схема понимания групповой структуры.⁷ Обозначив место последней в ряду важнейших социально-психологических аспектов координации, авторы определили внутригрупповую структуру как «следствие координации» (в отличие от функции руководства – «инстанция координации» и коммуникации – «средство координации»), а также описали три возможных формы, в которых проявляется это «следствие» – структура для решения задачи, ранговая структура и структура ролей. Первая из них объективно задана той деятельностью, которую реализует конкретная группа. Именно внешняя, объективная заданность определяет деперсонифицированный характер групповой структуры для решения задачи. В этом плане она достаточно близка к одному из пониманий формальной структуры, предложенному М. Луманом, – запланированной координации действий.⁸ Ранговая структура понимается Г. Гибшем и М. Форвергом как организация группы, «которая образуется в соответствии с распределением оценок с точки зрения решения задач».⁹ Подобная структура по самому своему определению отражает неравнозначность, то есть возможность сравнительного («больше – меньше», «выше – ниже» и т. п.) соотношения позиций членов группы по тому критерию, который является основанием данного конкретного варианта ранжирования. Одной из определяющих характеристик ранговой структуры, в отличие от структуры для решения задачи, является то, что это вид однозначно персонифицированной структуры.

Обращаясь к проблеме интрагруппового структурирования, социальная психология акцентирует особое внимание именно на различных ранговых структурах. Достаточно сказать, что все многочисленные исследования внутригрупповых межличностных предпочтений, выяв-

⁵ Социология в СССР: в двух томах / Ред.-сост. Г. В. Осипова. М., 1966. С. 487.

⁶ См.: Андреева Г. М. Социальная психология. М., 2002.

⁷ Гибш Г., Форверг М. Введение в марксистскую социальную психологию. М., 1972. С. 267–288.

⁸ Luhmann N. Functionen und folgen formaler organisation. Berlin, 1964. P. 31–32.

⁹ Гибш Г., Форверг М. Указ. соч. С. 275.

ляемых, например, с помощью социометрии, в конечном счете, направлены, прежде всего, на изучение ранговых структур. Статусы в конкретных ранговых структурах, выступая в качестве «подвида» социального статуса, получают уточняющее определение: если социальный статус интерпретируется в терминах определенного положения в некоторой социальной системе, то статус в рамках ранговой структуры может быть определен как позиция, соотносимая «по вертикали» со всеми другими позициями в этой же и исключительно только в этой структуре.

Что касается структуры ролей, то она расценивается как наиболее сложная, представляющая собой некую «интеграцию» двух описанных выше групповых структур, но не сводимая к их простой сумме. Отметим также, что ролевая структура деперсонифицирована. Понятно, что рассуждения о ролевой структуре, как об определенной «интеграции» двух остальных ипостасей «следствия координации», кроме характеристики собственно этого вида групповой структуры, безусловно не могут не затрагивать и вопрос о соотносительности различных видов интрагрупповых структур в реально функционирующей группе. Специально отметим, что попытки в рамках упомянутого выше традиционного «дихотомического» подхода решить вопрос об оптимальном соотношении интрагрупповых структур сталкиваются с определенными сложностями, а выводы отличаются очевидной противоречивостью. Так, например, А. С. Морозов¹⁰ на основе специального анализа значительного объема литературы пришел к выводу о наличии прямых противоречий в ответах различных авторов на вопрос: «Необходимо ли совпадение позиций лидера и руководителя в одном лице для эффективного решения групповых задач?». ¹¹

Что касается вопроса о соотносительности групповой структуры для решения задачи, структуры ролей и ранговой структуры, то его рассмотрение будет наиболее продуктивным, если станет осуществляться в ходе сопоставления подходов к проблеме групповой дифференциации Г. Гибша и М. Форверга, с одной стороны, и Г. М. Андреевой – с другой. Такой выбор продиктован в том числе и принципиальной сравнимостью теоретических позиций этих авторов. Совершенно очевидно, что структура для решения задачи по своим содержательным характеристикам близка к функциональной структуре групповой деятельности, а структура межличностных отношений, или эмоциональная структура (Г. М. Андреева) полностью «покрывает» ранговую структуру.

Что касается структуры ролей (по Г. Гибшу и М. Форвергу), то, на первый взгляд, она не только не находит соответствующих аналогов схеме, разработанной Г. М. Андреевой, но и психологическая реальность, за ней стоящая, выпадает из области анализа. В то же время при более внимательном и детальном рассмотрении подобный вывод оказывается принципиально неверным. Следует подчеркнуть, что хотя структура для решения задачи и структура рангов близки соответственно структуре групповой деятельности и структуре межличностных отношений, интерпретировать эту близость как тождественность не представляется возможным. Обусловлено это, в первую очередь, тем, что собственно психологическая реальность, определяемая Г. М. Андреевой в терминах функциональной и эмоциональной групповой структур, оказывается значительно шире, чем явления, описываемые Г. Гибшем и М. Форвергом как групповая структура для решения задачи и структура рангов. Таким образом, «двухвидовая» схема групповой дифференциации Г. М. Андреевой соответствует в целом «трехвидовой» схеме Г. Гибша и М. Форверга, которые подчеркивают бивалентность понятия «социальная роль» и отмечают, что двойная ориентация (относительно задачи и свойств статуса) проявляется и на уровне структуры «в форме структуры для решения задачи и структуры ран-

¹⁰ Морозов А. С. Методика исследования статусной дифференциации в группе // Вопросы психологии коллектива школьников и студентов: Научные труды. Т. 215 / Курский гос. пед. ин-т. Курск, 1981; *Он же*. Три подхода к исследованию социального влияния // Социально-психологические проблемы формирования личности и учебно-воспитательного коллектива. М., 1975 и др.

¹¹ Здесь принципиально важен тот факт, что А. С. Морозов совершенно правомерно рассматривает подобное явление как совпадение двух структур, являющихся структурами рангов, а не просто совпадение позиций «лидера» и «руководителя».

гов».¹² Практически структура ролей хоть и не выделяется как отдельная, но подвергается анализу в рамках «функционально-эмоционального» подхода Г. М. Андреевой к пониманию группового структурирования.

Структура межличностных отношений может быть условно названа структурой статусов, но видение в этом случае статуса будет значительно шире понятия «статус» в ранговой структуре. Лишь постольку, поскольку под статусом понимается элемент структуры межличностных отношений, выявляемой референтометрической и социометрической методиками, речь идет о структуре рангов. В то же время групповая структура межличностных отношений включает и принципиально иной тип структур, а именно, представляющих собой набор дискретных позиций. Так как статус и позиция, как правило, трактуются в качестве синонимов,¹³ такая структура также, как и ранговая, может быть названа структурой статуса. В то же время, в отличие от ранговых структур, которые представляют собой упорядочивание группы по определенному основанию (что и позволяет выявить количественную соотнесенность положения каждого с положением других по данному признаку), под групповой структурой как дискретным набором определенных позиций понимается совокупность качественно различных точек. При этом каждая такая точка (позиция) в определенном смысле единственна в группе и потому не может служить основанием для ранжирования (например, в семье – отец, мать, ребенок, бабушка, дедушка и т. д.). Г. М. Андреева отмечает, что каждой позиции в такой структуре соответствует определенный набор функций, являющийся характеристикой роли. Таким образом, рассмотрение групповой структуры межличностных отношений означает распространение анализа и на область терминологически описываемую в модели Г. Гибша и М. Форверга как структура ролей. По сути дела аналогичная картина вырисовывается и при сопоставлении групповой структуры для решения задачи (Г. Гибш и М. Форверг) и функциональной структуры групповой деятельности (Г. М. Андреева). Тот факт, что анализ структуры групповой деятельности как необходимый момент «включает в себя анализ функций каждого члена группы в их совместной деятельности»,¹⁴ не оставляет сомнения в том, что объектом анализа становится не только групповая структура для решения задачи, но и оставшаяся «неохваченным» структурой межличностных отношений аспект структуры ролей.

Понятно, что круг вопросов, рассмотрению которых посвящено настоящее учебное пособие, требует, прежде всего, обратить внимание именно на структуру рангов. Совершенно очевидно, что именно ранговая структура, содержательно заданная в логике «больше – меньше», «выше – ниже», как раз и отражает содержательное и смысловое наполнение отношений межличностной значимости в группе, взаимовлияние ее членов, последствия воздействия партнеров по совместной деятельности и общению.

В то же время все вышеизложенное недвусмысленно демонстрирует, что «разведение» типов интрагрупповых структур, возможное при построении той или иной теоретической схемы, оказывается, по меньшей мере, условным при анализе реального процесса групповой дифференциации.

Подчеркивая, что критерии различения, которые могут быть «заложены» исследователем в анализ, крайне разнообразны, а, следовательно, и количество групповых структур рангов как результатов такого анализа практически не ограничено.¹⁵ А. С. Морозов вводит понятие *универсально значимых групповых структур*, то есть структур, имеющих важнейшее значение для любых групп вне зависимости от характера, реализуемой ими деятельности. По сути дела, речь идет об интрагрупповом структурировании в сфере универсально значимых

¹² Гибш Г., Форверг М. Введение в марксистскую социальную психологию. М., 1972. С. 274.

¹³ Андреева Г. М. Социальная психология. М., 2002. С. 187 и др.

¹⁴ Андреева Г. М. Социальная психология. М., 2002. С. 186.

¹⁵ Морозов А. С. Анализ иерархического строения групповой активности // Психологическая теория коллектива. М., 1979.

отношений между людьми. Примером таких интрагрупповых структур могут служить, прежде всего, структуры, отражающие интрагрупповое распределение сил в сфере аттракции, референтности (авторитетности) и власти. Не лишним будет заметить, что групповая деятельность в данном случае не влияет лишь на значимость таких структур, а сами структуры и тип их построения (как отражение определенных сфер межличностных отношений) в той или иной мере (в зависимости от степени деятельностного опосредствования межличностных отношений в данной группе), несомненно, детерминированы этой групповой деятельностью. При этом для психологически развитых (или в просоциальном, или в асоциальном плане) групп значимой статусной структурой может выступить лишь та, которая имеет своим основанием деятельностно-значимый признак. В то же время, наиболее значимая для данной группы статусная структура не может рассматриваться как абсолютно автономная. Вклады в нее могут осуществляться и реально осуществляются со стороны любых других ранговых структур. Одним из важнейших каналов, по которым осуществляется взаимовлияние различных ранговых структур является механизм переноса. Как известно, группа вырабатывает шаблоны оценок не для всех сфер групповой активности, а лишь для некоторых, наиболее важных. Дефицит же «покрывается» за счет перенесения готовых шаблонов на менее значимые, «второстепенные» сферы жизнедеятельности сообщества. Таким образом, иерархизация различных сфер жизнедеятельности группы порождает определенное дублирование выработанных в области основной активности шаблонов оценок в менее важные сферы групповой жизни. Другими словами, механизм переноса в известном смысле служит унификации различных ранговых структур в группе.

В рамках известной стратометрической концепции (А. В. Петровский и др.) в этой логике предложена модель групповой дифференциации, описанная в терминах моно- и полиструктурирования. Согласно данной модели, *моноструктурированной* может быть названа группа, ранговое построение которой во всех сферах ее жизнедеятельности оказывается единообразным. В противоположность моноструктурированной группе в достаточной степени *полиструктурированную* отличает наличие большого числа, различающихся между собой значимых ранговых структур, каждая из которых отражает иерархию статусов в отдельной важной сфере групповой жизнедеятельности. Если моноструктура отражает картину неизменности статусного иерархизирования во всех сферах групповой активности и закрепления низкого статуса всегда за одними и теми же членами группы, а высокого – всегда за другими, то полиструктура, наоборот, предполагает, что практически каждый без исключения член группы занимает достаточно высокое место хотя бы в одной из ранговых структур, то есть играет заметную роль в какой-то из важных областей многоплановой групповой деятельности.

Итак, опять дихотомия – «моноструктура» и «полиструктура». Возникает вопрос: «Какой же из этих двух типов структурирования можно оценить как оптимальный?» Однозначно ответить на него не представляется возможным, так как «всегда нечто бывает оптимально для чего-то определенного: для успешной реализации группой таких-то и таких-то целей, для соответствия определенным нормам, требованиям, для возможности приспособления к определенным условиям и т. д.».¹⁶ Если рассматривать преимущество моно- и полиструктурирование в плане решения групповой задачи, то предварительно необходимо оговорить, групповая деятельность какого характера имеется в виду. В случае, когда группа характеризуется высокоструктурированной монодеятельностью, моноструктура межличностных отношений несет в себе некоторые преимущества, так как, будучи напрямую связана со структурой групповой деятельности, позволяет быстро и эффективно решать поставленные задачи. Соответственно для групп, перед которыми поставлены разнообразные и, при этом, примерно равнозначные задачи, более благоприятно полиструктурирование. Если рассматривать пре-

¹⁶ Петровский А. В., Туревский М. А. Размер группы как социально-психологическая проблема // Вопросы психологии. 1979. № 2. С. 40.

имущества моно- и полиструктурирования в плане оптимизации межличностных отношений и социально-психологической атмосферы в сообществе, то здесь полиструктура оказывается более гибкой, позволяя большому числу членов группы занять благоприятное положение и, тем самым, состояться как личности. В таких группах «появляются согласие в распределении и разделении функций, бесконфликтность в отношении к роли и месту каждого».¹⁷

В то же время нельзя не согласиться и с тем, что оба типа структурирования несут в себе и определенные дезорганизующие тенденции, хотя последние и различны по своему характеру: 1) моноструктурирование, порождая жесткое разделение на низко- и высокостатусных ведет к поляризации и к фактическому «разрыву» группы; 2) полиструктурирование порождает иную форму внутригруппового разобщения, связанного с выделением относительно автономных специалистов в каждой сфере групповой активности.

Понятно, что абсолютно моноструктурированных, также как и полиструктурированных групп в реальности просто не существует. Если все же попытаться представить себе подобное «сообщество», то придется признать: такие группы в известном смысле уже не могли бы интерпретироваться как единое целое. Абсолютно моно- и полиструктурированную группы имеет смысл рассматривать как заданные точки отсчета, как противостоящие полюса, ограничивающие тот условный континуум, в котором могут быть размещены реальные группы в зависимости от степени их приближенности к какому-либо из двух «абсолютов».

Как мы видим, идет ли речь о моно- или полиструктурированных группах, любое реально функционирующее сообщество предполагает жесткую непаритетность межличностных отношений, неравенство прав, возможностей, но в том числе и ответственности членов группы перед своими товарищами. Понятно, что наиболее очевидным этот разрыв оказывается тогда, когда речь идет о лидерах и руководителях. При этом эти понятия в своем собственно содержательно-психологическом содержании являются одними из ключевых при рассмотрении той проблематики, которой и посвящено данное настоящее пособие. В связи с этим не остановиться на психологической сути и понятийном содержании этих терминов мы не можем. Уже на уровне обыденного сознания понятно, что позиции *руководителя* и *лидера* – это позиции тех, кто занимает ведущее место в официальной и неофициальной внутригрупповой «табели о рангах». В отечественной психологии общепринятыми являются следующие дефиниции этих понятий: лидер – «член группы, за которым она признает право принимать ответственные решения в значимых для нее ситуациях, то есть авторитетная личность, реально играющая центральную роль в организации совместной деятельности и регулировании взаимоотношений в группе»;¹⁸ руководитель – «лицо, на которое официально возложены функции управления группой и организации ее деятельности».¹⁹

Как мы видим, каждое из этих понятий имеет свое особое достаточно самостоятельное значение. В то же время при сравнении позиций лидера и руководителя становится очевидным, что, несмотря на различное происхождение их полномочий (лидер получает их как бы из рук самой группы, руководителю же они вручаются именем и волей более широкой социальной общности), задачи, решение которых вменено им в обязанности, если и не совсем однотипны, то, во всяком случае, не взаимоисключающи.

Здесь, по-видимому, имеет смысл сделать отступление с целью в более развернутой форме, через понимание истории становления понятий «лидер» и «лидерство», уточнить психологическую и, прежде всего, социально-психологическую суть как позиции лидера в какой бы то ни было группе, так и природу и основания лидерства как социально-психологического

¹⁷ Медведев П. Г. Полиструктура малой группы как фактор стабилизации межличностных отношений // Педагогическое взаимодействие: психологический аспект. М., 1990. С. 68.

¹⁸ Социальная психология. Словарь / Под ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. М., 2005. С. 130.

¹⁹ Там же. С. 142.

феномена. Для того, чтобы понять, что мнения о психологической природе лидерства неоднозначны как среди простых обывателей, так и среди психологов-профессионалов можно провести простой эксперимент. Попросите нескольких людей указать основания лидерской позиции в группе их членства того или иного знакомого им человека. Вы вряд ли столкнетесь с единым мнением:

- Он просто прирожденный лидер – сильнее всех, отчаянный, прямо «сорви-голова».
- Он ведь всегда лучше всех знает, что на самом деле нужно коллективу. Вот последите за ним – он больше, чем все они вместе взятые, такой, какой как все.
- Да не в нем дело. Просто ситуация так сложилась. Недавно в поход ходили, а он, оказывается, заядлый турист, произвел впечатление. Но это вот увидите не надолго. У них же семь пятниц на неделе.

Итак, три точки зрения и, соответственно, три причины, обуславливающих лидерство в группе. Кто же из наших собеседников прав? Попробуем разобраться в этом, последовательно проанализировав каждую из высказанных позиций.

1. *Лидерство – функция индивидуально-психологических особенностей.* Для тех обывателей, кто придерживается подобного взгляда на природу лидерства возможно явится неожиданностью тот факт, что их подход к пониманию этого явления согласуется с позицией и некоторых психологов-профессионалов. Правда, оценка лидерства исключительно как следствия индивидуально-психологических характеристик получила распространения лишь на начальном этапе изучения этой проблематики.

Наиболее последовательное отражение эта позиция нашла в теории «черт личности». Она базировалась на утверждении, что в основе лидирования лежат врожденные или даже наследуемые преимущества одних людей над другими. В русле этой концепции было проведено большое количество экспериментальных исследований, результатом которых стало выделение личностных свойств и качеств, якобы обуславливающих лидерство. Исследования эти проводились и в лабораторных, и в реально функционирующих группах, среди взрослых, подростков и детей, в условиях деятельности, различной как по структуре, так и по содержанию и целям. Естественно, что количество выделенных будто бы особых черт «прирожденных» лидеров росло, закономерно порождая путаницу и противоречия.

Уже в конце 20-х годов высказывались серьезные сомнения по поводу правомерности подхода к феномену лидерства как к функции определенного набора врожденных индивидуально-психологических черт, ниспосланных тому или иному избранному в качестве благодати («харизмы»). В 1940 году американский психолог К. Бэрд, а в 1948 году Р. Стогдилл независимо друг от друга провели сопоставительный анализ выделенных конкретными исследователями наборов будто бы необходимых лидеру качеств и свойств. В результате было со всей очевидностью показано разительное несовпадение сравниваемых списков. Так, например, по данным К. Бэрда более 60 % черт упоминалось лишь один раз, а качеств, названных трижды, было менее 5 %. В различных списках были помещены такие взаимоисключающие характеристики, как непреклонность и умение пойти на компромисс, дружелюбие и жесткость, красноречие и немногословность. Так был опровергнут основополагающий постулат «теории черт». Его ошибочность подтвердило и дальнейшее изучение вопроса.

Справедливая критика основных положений теории «черт лидерства» была осуществлена И. П. Волковым, Ю. Н. Емельяновым, М. Ю. Кондратьевым, Р. Л. Кричевским, А. В. Петровским и другими отечественными психологами, которые неоднократно указывали на ее излишне биологизаторский и, главное, демонстративно элитарный характер.

В то же время нельзя забывать, что многочисленные экспериментальные исследования, проведенные с позиции «теории черт», позволили накопить богатый фактический материал. Не принимать его во внимание было бы неразумно. Наиболее содержательный анализ этих данных был предпринят, прежде всего, с позиции теории деятельностного опосредствования

межличностных отношений в группах.²⁰ Было указано на то, что любые попытки оценить важность наличия или отсутствия тех или иных индивидуально-психологических особенностей для лидеров без учета содержательных в социально-психологическом плане характеристик конкретных групп, членами которых они являются, то есть вне контекста их социального окружения, изначально обречены на неудачу.

Возьмем, к примеру, возможные ситуации в учебно-воспитательном коллективе школы. Если попытаться составить список личностных качеств, обеспечивающих педагогу позицию подлинного лидера высокоразвитой группы²¹ учащихся, то у исследователя возникнут серьезные затруднения. Каким бы обширным не получился перечень социально одобряемых личностных черт, его нельзя будет расценить как исчерпывающий. Если педагогу удалось организовать подлинно коллективную деятельность учащихся, если взаимоотношения между ними характеризуются стремлением и способностью подстраховать друг друга, взаимопомощью, если каждый готов взять на себя груз ответственности за общее дело, то успешное достижение основных учебно-воспитательных целей под силу учителям, обладающим самими различными наборами индивидуально-психологических особенностей. В этих условиях недостаточное развитие некоторых личностных качеств педагога компенсируется другими его характеристиками. Например, уступчивость, даже некоторая «мягкотелость» учителей, работающих с классами высокого уровня развития, не оказывается дезорганизующим началом, если, наряду с этими чертами, учителю присуща высокая ответственность за общее дело. Точно также и чрезмерная требовательность, если ей сопутствует справедливость педагога, как правило, не осложняет его взаимодействия со школьниками.

В тех классах, где взаимоотношения школьников в должной степени не опосредствованы совместной деятельностью, где каждый ориентирован, в первую очередь, на решение своих индивидуальных задач, может быть выделен сравнительно небольшой набор личностных качеств педагога, позволяющий ему обеспечивать в целом бесконфликтный характер существования учебной группы и вполне комфортные условия своего лидерования в ней. В основном активность такого учителя, как и его подопечных, направлена на решение задач своей индивидуальной деятельности, эффективность которой в его понимании не связана с успешностью общегрупповой работы. Определяющим мотивом его усилий по разрешению внутригрупповых столкновений является не стремление оптимально организовать совместную деятельность учащихся, а желание сохранить в классе атмосферу хотя бы кажущегося благополучия. И здесь может быть выделен достаточно узкий набор личностных характеристик и стилевых особенностей педагога, отвечающих решению тех задач, которые он расценивает как первостепенные.

Итак, «теория черт» может рассматриваться как относительно верная лишь для групп низкого социально-психологического уровня развития. Что же касается попыток составить исчерпывающий перечень индивидуально-психологических особенностей, обеспечивающих лидерство в группах высокого уровня, то они более чем бесперспективны. Возникает вопрос: может быть наличие или отсутствие у человека тех или иных личностных свойств и качеств вообще никак не отражается на его возможностях занять лидирующее положение в группе? Конечно же, это не так. Принципиальное возражение вызывает лишь трактовка этих качеств как однозначно определяющих возникновение, развитие и реализацию лидерства.

2. Лидерство – функция группы. В основе этой точки зрения лежит представление о лидере, как о том, кто в большей степени, чем все остальные члены группы, отвечает ее ожи-

²⁰ Психологическая теория коллектива/Под ред. А. В. Петровского. М., 1979; Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982; Кондратьев М. Ю. Слагаемые авторитета. М., 1988 и др.

²¹ Группой высокого социально-психологического уровня развития называется сообщество, взаимоотношения членов которого определяются, в первую очередь, содержанием и целями просоциальной и в то же время личностно значимой для каждого совместной деятельности.

даниям и наиболее последовательно и жестко придерживается принятых в ней норм и ценностей. Казалось бы, подобная позиция вряд ли у кого бы то ни было может вызвать возражения. Но это лишь на первый взгляд.

Если присмотреться повнимательнее, становится ясным, что этот подход неудовлетворителен ни в теоретическом, ни в прикладном планах.

Сначала несколько слов о его теоретическом несовершенстве. В рамках данной теории группа рассматривается как нечто изолированное от социума – будто она не имеет с ним никаких связей, будто процессы, происходящие в ней, ни в коей мере не зависят от широкого социального окружения. Кроме того, утверждение о том, что лидерство как социально-психологический феномен присуще как бы всей группе в целом изначально отрицает необходимость активности лидера и его способность существенным образом влиять на жизнедеятельность сообщества.

Но дело не только, а может быть и не столько в чисто теоретических изъянах данной позиции, сколько в том, что оставаясь верными ей, мы окажемся не в состоянии объяснить многие реальные явления внутригрупповой жизни. Например, многочисленные психологические исследования показали, что в группе высокого уровня развития позиции ее членов по поводу значимых для нее объектов (будь то люди, явления, нормы, ценности и т. д.) по большому счету совпадают. Если придерживаться логики «теории лидерства как функции группы», то вопрос о том, кто же наиболее жестко придерживается общепринятых оценок и мнений попросту излишен. Конечно, это лидер, но, как ни странно, факты утверждают скорее обратное.

В одном из психологических исследований испытуемым, членам одной группы было предложено перечислить личностные качества, которыми, по их мнению, должен обладать их товарищ по сообществу. На основе всех собранных перечней личностных свойств экспериментатор составил список характеристик, которые чаще других встречались в индивидуальных ответах. Затем каждый испытуемый должен был представить этот список в форме ранжированного ряда, то есть упорядочить его, приписав каждой личностной характеристике определенное место в зависимости от ее относительной значимости. Оказалось, что первые места большинство членов группы отвело одним и тем же качествам. Итак, в ходе данного эксперимента группа продемонстрировала высокую степень сплоченности в форме ценностно-ориентационного единства. Тем более неожиданными на этом фоне выглядели ответы лидера. Не то, чтобы он во всем противостоял позиции группы – ценимые ею свойства личности и в его списке получили достаточно высокие ранги. Но и расхождение было достаточно явным. На первых местах в его экспериментальном бланке оказались личностные особенности, упоминаемые большинством, что называется, «во втором эшелоне». Такое несовпадение можно было бы трактовать по-разному, если бы не было еще одной серии эксперимента. Она проводилась спустя несколько месяцев и представляла собой точное повторение только что описанной процедуры. Некоторое несоответствие оценок лидера и ведомых было зафиксировано и на этот раз, но внимание экспериментатора привлекла немаловажная деталь. Ответы большинства членов группы в целом совпадали с позицией, высказанной лидером в ходе предыдущего опроса. Те качества, которые они еще не так давно рассматривали как второстепенные, теперь оценивались ими наиболее высоко. Казалось бы уже ничто не мешает полному единению мнения лидера и позиции ведомых – его позиция принята группой, но одновременно заметные изменения претерпела уже его собственная точка зрения. Качества, которым раньше в ответах лидера была отведена ведущая роль и которые теперь аналогичным образом оценивались большинством его товарищей, отступили в его глазах на второй план; а их место заняли характеристики, пока еще не воспринимаемые группой как первостепенные.

Эти результаты явно перекликаются с неоднократно проверенными данными, указывающими на существование «идиосинкразического кредита», которым в той или иной мере обладает любой лидер. Группа как бы дает ему разрешение в большей, чем рядовому члену, мере

отступать от принятых в ней норм, правда, в том случае, если такая позиция лидера не причиняет видимого ущерба сообществу и не затрудняет выполнения общегрупповых задач. Подобная разумная свобода действий, по сути дела, и позволяет лидеру успешно осуществлять свои функции, реально влиять на жизнедеятельность сообщества и содействовать его развитию. В группах высокого социально-психологического уровня развития во многом именно лидер постоянно обеспечивает своеобразную «зону ближайшего развития», наличие которой позволяет избежать застоя, открывает перспективы и создает условия для движения сообщества вперед. Описанные закономерности, таким образом, вступают в прямое противоречие с основными положениями теории «лидерство как функция группы», что наряду с целым комплексом и других аргументов, позволяет прийти к выводу о ее, по сути дела, несостоятельности.

3. Лидерство – функция ситуации. Представители этой точки зрения опираются в своих рассуждениях на хорошо известные факты, непосредственно почерпнутые из повседневной жизни и иллюстрирующие неправомерность рассмотрения лидерства как функции личностных свойств или как функции группы. Они приходят к выводу о том, что этот феномен внутригруппового взаимодействия и «расклада сил» является, по своей сути, продуктом, в первую очередь, ситуации, а точнее – многочисленных ситуаций, чередующихся в ходе жизнедеятельности сообщества и меняющих друг друга. Какие же аргументы могут подтвердить справедливость подобного вывода?

Во-первых, один и тот же человек может выполнять лидерские функции в одной ситуации и находиться в роли ведомого, а то и аутсайдера, в другой. В качестве подтверждения можно привести данные, полученные многими исследователями, которые, например, сравнивая положение подростка в классе и в, так называемых, дворовых компаниях зафиксировали любопытную закономерность: чем выше статус подростка в неформальной группе, тем ниже он в классе, и, наоборот, чем выше он в классном коллективе, тем ниже в неформальных группировках подростков.

Во-вторых, человек, занимающий лидерскую позицию в группе, может утратить столь благоприятное положение, не покидая группу и оставаясь ее членом. Особенно часто это происходит в подростковых сообществах, где расстановка сил порой меняется мгновенно. При этом в подавляющем большинстве случаев, бывший лидер, будь на то его воля, не остался бы в группе, отказавшей ему в доверии, но это далеко не всегда возможно. Если в дружеской компании смена лидера нередко приводит к уходу из нее бывшего «заводилы», то ученик, потерявший лидерскую позицию в классе, за исключением из ряда вон выходящих случаев, остается среди своих недавних ведомых, но уже в новой роли.

В-третьих, в условиях разнообразной совместной деятельности, нередко в каждой из ее сфер выдвигается свой лидер, определяющим образом влияющий на жизнедеятельность группы. Так, например, директор школы, будучи официальным ее руководителем, как правило, оказывается одновременно и в роли делового лидера, отвечающего за решение официальных задач, стоящих перед педагогическим коллективом, и направляющего в этом плане все усилия своих коллег. Но означает ли это, что именно директору и только ему уготована еще и роль эмоционального лидера, «души коллектива», того, к кому идут со своими личными тревогами и радостями, от кого ждут участия и дружеской поддержки? Эти функции нередко выполняет другой член группы.

Итак, каждый из нас способен без труда проиллюстрировать высказанные позиции, даже основываясь только на своем собственном опыте. Чем не доказательство жизненности, а, значит, и справедливости «ситуационной теории»? Но не стоит спешить с выводами хотя бы до тех пор, пока не прояснено то, каков смысл для авторов «ситуационной теории» основного ее понятия – «ситуация». Попытаемся занять наиболее последовательную позицию. Поочередно исключим из рамок анализа индивидуально-психологические черты лидера, особенности процесса его выдвижения группой, характер взаимоотношений лидера и ведомых. Что же в этом

случае определяет ситуацию? Исключительно внешние по отношению к группе воздействия, влияния и обстоятельства. Активность группы в целом и каждого из ее членов в отдельности, в том числе, конечно, и лидера, в данном случае, по сути дела, не рассматривается как сколько-нибудь значимый фактор. Трудно отказать в справедливости Ж. Пиаже, согласно которому при подобном ракурсе рассмотрения лидер обезличен и превращен в своего рода «флюгер», подвластный любому порыву ветра. Не лишним будет здесь добавить и то, что подобная судьба в рамках этого подхода уготована и всей группе в целом.

Итак, три точки зрения на причины, обуславливающие феномен лидерства мы последовательно проанализировали. Как видим, ни одна из них не выдержала сколько-нибудь серьезной критики. Может быть неверной была сама постановка вопроса с позиции «или – или»: лидерство функция или индивидуально-психологических особенностей, или группы, или ситуации? Ответ на этот вопрос дает, прежде всего, сама история развития проблематики лидерства в психологической науке. Как писал еще Р. Л. Кричевский: «...с 60-х годов в американской социально-психологической литературе обнаруживаются довольно отчетливые тенденции к объединению разрозненных ранее аспектов изучения лидерства в целостный подход».²² Возникает вопрос: в чем же состоит целостность этого подхода? В первую очередь в том, что позиция «или – или» уступает место принципиально иной, по сути своей, диалектической позиции «и – и»: и свойства личности, и свойства группы, и свойства ситуации. Такой подход в социальной психологии лидерства известен под названием «*синтетических теорий*». Их серьезное преимущество по сравнению с «теорией черт», теорией «лидерство как функция группы» и «ситуационной теорией» – комплексный, целостный характер изучения социально-психологического феномена лидерства.²³

Понятно, что система отношений межличностной значимости, в том числе и в ее наиболее ярком проявлении лидерстве и руководстве – не может рассматриваться без опоры на такие фундаментальные понятия в этой области и в социально-психологической науке в целом, как «*статус*» и «*роль*». Эти понятия введены и описаны еще в 1936 году американским психологом Р. Линтоном, который рассчитывал, опираясь на них, построить модель поведения людей в контексте различных ситуаций. В целом сегодня подход, предложенный Р. Линтоном, остается в силе. Так, по мнению В. Б. Олышанского, «роль – это динамический аспект статуса», так как «статус отвечает на вопрос: “кто он?”, а роль – “что он делает?”».²⁴ В последних словарно-справочных изданиях статус определяется как «положение субъекта в системе межличностных отношений, определяющее его права, обязанности и привилегии»,²⁵ а роль как «соответствующий принятым нормам способ поведения людей в зависимости от их статуса и позиции в обществе в системе межличностных отношений».²⁶ Означает ли это, что люди, имеющие один и тот же статус, выполняют соответствующую ему роль одинаково? Не только экспериментальные исследования, но и сама жизненная практика подсказывают отрицательный ответ на этот вопрос. Если роль в определенном смысле «безлична», то есть деперсонифицирована, а ролевые предписания неизменны вне зависимости от конкретного носителя роли, то индивидуальным способом ее реализации является *ролевое поведение*. Именно это понятие характеризует личностные особенности конкретного носителя роли. Ролевое поведение учи-

²² Кричевский Р. Л. Современные тенденции в исследовании лидерства в американской социальной психологии // Вопросы психологии. 1977. № 6. С. 119.

²³ В различных вариантах подобная позиция представлена в концептуальных построениях целого ряда как зарубежных, так и отечественных исследователей лидерства и руководства.

²⁴ Олышанский В. Б. Межличностные отношения // Социальная психология / Под ред. Г. Г. Предвечного, Ю. А. Шерковина. М., 1975. С. 233.

²⁵ Социальная психология. Словарь / Под ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. М., 2005. С. 145.

²⁶ Там же. С. 142.

тывает уникальные индивидуальные психологические характеристики личности и неповторимые конкретные условия реализации ею социальной роли, в которой эта личность функционирует. Другими словами, сколько исполнителей роли – столько и вариантов ее исполнения.

По сути дела, в ролевом поведении сливаются индивидуально-психологические особенности партнеров по взаимодействию и те ролевые предписания, которые задает жесткое ограничение «канала» их трансляции. Выход за границы данного «канала» означает выход за рамки роли и, тем самым, не позволяет подобную активность рассматривать как собственно ролевое поведение. В то же время еще раз подчеркнем, что роль применительно к той активности, с помощью которой она реализуется, представляет собой не «нить», а именно «канал», позволяющий субъекту варьировать свою активность. Практически жестко посередине данного «канала» осуществляется поведение субъекта, который оказывает на своего партнера по взаимодействию *функционально-ролевое влияние*, а все своеобразие реализации роли, другими словами, своеобычность ролевого поведения, как правило, приводит к *индивидуально-специфическому влиянию*. В социальной психологии эти два вида влияния, рассматриваемые в качестве результатов воздействия, определяются следующим образом: функционально-ролевое влияние – «вид влияния, характер, интенсивность и направленность которого определяются не личными особенностями партнеров по взаимодействию, а их ролевыми позициями»,²⁷ а индивидуально-специфическое влияние – «форма персонализации, которая осуществляется благодаря трансляции индивидом другим людям своих личностных характеристик в виде неосвоенных еще ими образцов личностной активности».²⁸

Возьмем, к примеру, роли лидера и руководителя группы. В психологической науке существуют такие понятия, как *«стиль лидерства»* и *«стиль руководства»*. Именно так традиционно обозначается для лидера (или руководителя) система приемов воздействия на ведомых (или подчиненных). Для того, чтобы определить какого стиля придерживается конкретный лидер или руководитель, необходимо выяснить, на что он, в первую очередь, ориентируется, строя свои взаимоотношения с партнерами по группе. Как правило, выделяют три основных стиля – авторитарный, демократический, попустительский. Понятно, что в силу самих своих ролей, лидер и руководитель в той или иной мере значимы для группы, но степень такой значимости в разных группах существенно варьирует. Зависит это, конечно, от множества причин. Среди них и индивидуально-психологические особенности руководителя или лидера, и их стилевые особенности, и социально-психологические характеристики групп, и задачи, которые эти группы решают в различных ситуациях, и многие другие условия. Чаще всего значимость одного человека для другого или для других в этом плане в социальной психологии определяется с помощью терминов *«референтность»* и *«авторитет»*.

Референтностью называется «зависимость субъекта от других лиц, выступающая как избирательное отношение к ним в условиях, когда необходимо понять, оценить объект, вообще как-то отнестись к нему».²⁹ В любой реально функционирующей группе постоянно возникают проблемные ситуации, когда членам группы для принятия того или иного решения необходимо соотнести свои взгляды, мнения, позиции. Отдельный член группы обычно не стремится «перебрать» мнения всех своих партнеров по сообществу, чтобы сориентироваться в обстановке, проверить справедливость своих взглядов и утвердиться в правильности выбранных им стратегии и тактики поведения. Для решения этой задачи он, как правило, обращается к мнению лишь одного или нескольких людей, наиболее значимых в этом плане для него. Именно они и выступают для него в качестве референтных лиц в данной сфере взаимодействия. Рефе-

²⁷ Социальная психология. Словарь /Под ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. М., 2005. С. 180.

²⁸ Там же.

²⁹ Краткий психологический словарь/Под ред. А. В. Петровского. М., 1985. С. 301.

рентное лицо, или объект референтных отношений – человек, на мнение которого ориентирован субъект этих отношений, чьи взгляды и позиции последний принимает во внимание в первую очередь, с чьими нормами и ценностями он соотносит свое поведение. Как правило, наиболее референтными в группе лицами являются лидер и руководитель, но в ряде случаев эту позицию в рамках какой-то отдельной сферы жизнедеятельности группы может занимать и лицо, не имеющее высокий интрагрупповой статус. Порой это совершенно не означает, что тот человек, для которого эти люди референтны, относится к ним позитивно. Имеется в виду сам факт их значимости для индивида, возможно не основанной на их личных достоинствах, а отражающий важность той роли, которую играет в группе каждый из них.

Что касается *авторитета*, то этим термином обозначается «внутреннее признание окружающими за индивидом права на принятие ответственного решения в условиях значимой совместной деятельности».³⁰

Итак, мы очень бегло ознакомились с основными опорными понятиями, не используя которые, было бы практически невозможно начать сколько-нибудь содержательный разговор по интересующей нас проблематике – «отношения межличностной значимости». Другие термины, которые встретятся в тексте, получают объяснение непосредственно по ходу изложения.

³⁰ Социальная психология. Словарь /Под ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. М., 2005. С. 103.

Вопросы для обсуждения

1. Назовите цифровые нижнюю и верхнюю границы малой первичной группы. Обоснуйте свой ответ.
2. Чем первичная малая группа отличается от вторичной? Приведите примеры таких групп.
3. Чем отличаются формальные малые группы от неформальных? Приведите примеры подобных групп.
4. Какие типы дружеских компаний преимущественно существуют в рамках формальной группы – школьный класс?
5. Охарактеризуйте трехвидовую групповую структуру по Г. Гибшу и М. Форвергу. Укажите особенности структуры для решения задачи, ролевой структуры и ранговой структуры.
6. Сравните подход Г. Гибша и М. Форверга с подходом Г. М. Андреевой к пониманию интрагруппового структурирования.
7. Что такое универсально значимые групповые структуры? Назовите две-три из них.
8. Чем моноструктурированная группа отличается от полиструктурированной? Проведите сравнительный анализ на конкретных примерах.
9. Сравните понятия «руководитель» и «лидер». Приведите конкретные примеры.
10. Охарактеризуйте теории лидерства как функции индивидуально-психологических особенностей. В чем преимущества и в чем недостатки этого подхода?
11. Охарактеризуйте теории лидерства как функции группы. В чем преимущества и в чем недостатки этого подхода?
12. Охарактеризуйте теории лидерства как функции ситуации. В чем преимущества и в чем недостатки этого подхода?
13. Дайте сравнительную характеристику таким понятиям, как «статус», «роль», «ролевое поведение».
14. В чем особенности функционально-ролевого и индивидуально-специфического влияния? Обоснуйте свой ответ с помощью конкретных примеров.
15. Соотнесите понятия «референтность» и «авторитет». Какое из них отражает более развитую форму отношений межличностной значимости? Обоснуйте свой ответ на конкретном примере.

Рекомендуемая литература

1. *Андреева Г. М.* Социальная психология. М., 2002.
2. Психология развивающейся личности. М., 1987.
3. Социальная психология. Словарь./Под ред. М. Ю. Кондратьева// Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6-ти томах/Под общ. ред. А. В. Петровского. М., 2005.
4. Социальная психология. Учебное пособие для педвузов/ Под ред. А. В. Петровского. М., 1987.

Глава 2

Авторитет и отношения авторитетности как высшая форма отношений межличностной значимости в реально функционирующей малой группе

В повседневной речи слово «авторитетный» употребляется как одно из возможных обозначений, фиксирующих факт социальной влиятельности личности или группы людей, и в этом плане выступает, по сути дела, как синоним определений «важный», «значительный», «уважаемый» и т. п. Подобная ситуация, характеризующаяся тем, что обыденное сознание смешивало и смешивает понятие «авторитет» с близкими по смыслу, родственными ему, но никак не содержательно тождественными терминами, не могла не отразиться на четкости собственно научного понимания этого феномена.

Например, нередко в специальной литературе понятия «авторитет» и «лидер» в содержательном плане, что называется, «слипаются». Они употребляются в текстах рядом друг с другом не для того, чтобы подчеркнуть специфику каждой из двух этих психологических реальностей, лежащих за терминами, а лишь для того, чтобы при изложении мысли избежать ненужной тавтологии. Данное явление наблюдается, хотя в многочисленных исследованиях демонстрируются принципиальные различия в трактовке понятий «лидер» и «авторитет», однозначно указывается на их специфическую соотнесенность, состоящую в том, что лидер всегда является авторитетом, хотя бы в одной достаточно значимой для группы сфере ее жизнедеятельности, а «авторитет» далеко не всегда выступает в роли лидера, так как может не управлять сообществом и не брать на себя решение какой-либо сколько-нибудь значимой групповой задачи. Но факт нечеткости, размытости границ в определении феномена авторитета не может быть объяснен до конца влиянием неструктурированности обыденного сознания на понятийное содержание научного тезауруса. Одной из причин сложившихся представлений об авторитете является сама история исследования феномена авторитета и отношений авторитетности в реально функционирующей малой группе. Она достаточно продолжительна и состоит из трех взаимосвязанных и взаимообусловленных и при этом вполне самоценных этапов.

На первоначальном этапе своей проработки проблематика авторитета (также как и практически все остальные аспекты многогранного и многоаспектного феномена социального влияния) была жестко привязана к основной цели – оптимизировать отношения в управленческой системе «руководитель – исполнители», «начальник – подчиненные». Подобная установка, а также объективная сложность вычленения собственно отношений авторитетности, которые, как правило, оказываются закамуфлированными при реальном соединении в одном лице властных полномочий и авторитета в глазах подчиненных, обусловили вполне объяснимое, но при этом содержательно неоправданное смещение акцента исследования с собственно феномена авторитета на будто бы его единственно возможного носителя – руководящее звено управленческой системы.

Таким образом, довольно продолжительное время господствовал взгляд на авторитет как на своего рода функцию тех или иных индивидуально-психологических особенностей руководителя. Подобный подход к рассмотрению авторитета является не просто аналогией, а по существу результатом прямой экспансии на данную область науки теории «черт лидерства».

Достигнутые в 70–80-х годах прошлого века определенные позитивные сдвиги в анализе самого феномена авторитета и отношений авторитетности в группе в основном связаны с интериндивидуальным подходом. Одна из сложившихся тогда теорий, теория деятельностного оп-

средствования межличностных отношений в группах³¹ – положила начало целому циклу экспериментальных исследований. Целью этих работ стало выявление и описание социально-психологических феноменов, наличие которых характеризует группы низкого и высокого уровня развития. В рамках данной теории групп понятие «авторитет» интерпретировалось как осознанная внутренняя готовность делегировать другой личности право на принятие ответственного решения и оценку значимых обстоятельств совместной деятельности.

Таким образом, уже сама теоретическая позиция оказывается в корне отличной от понимания авторитетности как простой функции свойств и качеств индивида и заведомо не ограничивает лишь руководителями круг авторитетных лиц.

Так, например, в диссертации В. А. Зозуля³² был осуществлен социально-психологический анализ особенностей авторитета в управлении деятельностью органов внутренних дел. Отметим, что им изучались особенности авторитета подчиненного в глазах руководителя. Выбор такого объекта, с одной стороны, позволил автору доказать неправомерность ограничения круга авторитетных лиц лишь людьми, наделенными формальной властью, а с другой – создать такую экспериментальную ситуацию, которая изначально исключала бы опасность контаминации власти и авторитета. Полученные результаты, в частности, показали, что в группах высокого уровня развития руководители склонны авансировать доверие, побуждая подчиненных его оправдывать. В группах относительно невысокого уровня развития руководители, как правило, оценивая участие своих подчиненных в деловой и эмоциональной интеграции группы, демонстрируют обратную тенденцию – занижают оценку по сравнению с той, которую дает себе сама группа. Аналогичные результаты независимо от В. А. Зозуля были получены и М. И. Фроловой, изучавшей психологические особенности эффективно и неэффективно работающих спортивных тренеров.

Кроме работ, непосредственно направленных на изучение авторитета, в 70–90-х годах 20 века был осуществлен ряд экспериментальных исследований, косвенно затрагивающих эту проблематику. Широкая представленность интересующего нас круга вопросов в различных работах, казалось бы, не имеющих к нему прямого отношения, обусловлена не только тем, что понятие «авторитет» нередко использовалось авторами как объяснительное при интерпретации результатов исследования лидерства, руководства, референтности, характера межличностного восприятия, статусно-ролевых ожиданий и т. д., но и тем, что еще недостаточно четко была выявлена специфика этого одного из узловых понятий социально-психологической науки.

На первом этапе развития теории деятельностного опосредствования межличностных отношений (в силу самих задач этого периода) исследования авторитета ограничивалась анализом преимущественно на индивидном уровне. Как уже отмечалось, авторитет личности рассматривался как феномен, характерный для групп достаточно высокого уровня развития. Проблема формирования отношений авторитетности оказалась как бы несколько в стороне, за рамками экспериментальной практики, нацеленной преимущественно на выявление и описание уже сложившихся отношений авторитетности. Данный факт объясняется тем, что и формирование отношений авторитетности, и их реализация происходят в совместной деятельности и общении. Это затрудняет разделение двух принципиально различных стадий становления авторитета – стадии апробации отношений авторитетности (проверки кандидатов на право занимать эту позицию) и стадии реализации уже сложившихся, зрелых отношений авторитетности.³³

³¹ Психологическая теория коллектива / Под ред. А. В. Петровского. М., 1979; Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. М., 1987 и др.

³² Зозуль В. А. Психологические особенности авторитета подчиненного в управленческой деятельности органов внутренних дел (на материале следственного подразделения): Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1979.

³³ Конечно же, нельзя сказать, что проблема формирования авторитета на этом этапе вообще не затрагивалась. Так, было

В связи с этим, по-видимому, имеет смысл вновь обратиться к приводившемуся выше определению авторитета личности как внутреннему признанию за ней права принимать ответственные решения и оценивать значимые обстоятельства в совместной деятельности. Вторая часть этого определения, указывающая «на признание за авторитетом права оценивать значимые обстоятельства в совместной деятельности», выводит нас на проблематику, разработанную в рамках теории деятельностного опосредствования межличностных отношений, а именно, на проблему референтности.

Если референтность понимается как «форма субъект-субъект-объектных отношений, выражающая зависимость субъекта от другого индивида и выступающая как избирательное отношение к нему в условиях задач ориентации в личностно значимом объекте»,³⁴ то нетрудно заметить, что в этом случае и феномен референтности явно подпадает под вторую часть определения авторитета. Не означает ли это, что данные два понятия совпадают? Есть все основания ответить на этот вопрос отрицательно, хотя нельзя не согласиться с тем, что «явления референтности и авторитетности образуют единство, хотя и не являются тождественными. Можно предположить, что лицо, являющееся авторитетным в каком-либо отношении, является в том же отношении референтным, хотя не всякое референтное лицо является авторитетным».³⁵

Частичное совпадение определений понятий «авторитет» и «референтность» не следует расценивать как показатель несостоятельности теоретических построений, скорее наоборот, в данном случае мы имеем дело с последовательным анализом различных уровней интериндивидуальных аспектов авторитета. Что же касается некоторой тенденции к отождествлению явлений референтности и авторитета, то объяснение этому следует искать в объективных (как экспериментальных, так и теоретических) трудностях разведения двух стадий становления авторитета. Причиной тому было, по сути дела, отсутствие на определенном этапе развития теории важнейшего «звена – разделителя», определяющего границы этих двух фаз становления отношений авторитетности.

В основу экспериментального исследования авторитета на этом этапе была положена не традиционная схема, в которой индивид, в чьих глазах авторитетен интересующий нас человек, либо вообще не принимался в расчет, либо присутствовал имплицитно, но более сложная модель, подчеркивающая невозможность определения феномена авторитета, при вынесении за рамки анализа другого или других индивидов.

Таким образом, схема была дополнена вторым индивидом, с одной стороны, являющимся объектом авторитетного влияния первого лица, а с другой – столь же активным, как и последний, субъектом отношений авторитетности. Все же эта модель не позволяет исчерпывающим образом раскрыть роль второго субъекта. В ней остаются до конца не выясненными решающие основания авторитета. Ведь в совместной деятельности и общении авторитетные отношения лишь складываются, формируются и реализуются, в то время как основание авторитета несомненно находится вне актуальных деятельностных связей субъектов отношений авторитетности. Интраиндивидуальные качества (черты, особенности личности) не могут претендовать на роль этих оснований, о чем свидетельствует анализ данных, наработанных в русле теории «черт лидерства» (отметим при этом, что даже расширение сферы интраиндивидуального анализа за счет введения второго индивида в принципе не многое меняет).

Отмечая сложности, возникающие при анализе проблемы авторитета на предшествующих этапах разработки теории деятельностного опосредствования межличностных отношений, нельзя забывать, что в настоящее время эта концепция находится на качественно новой

отмечено мобилизующее значение авансирования доверием. И все же сейчас этого явно недостаточно при анализе процесса становления отношений авторитетности в группе.

³⁴ Психологическая теория коллектива/Под ред. А. В. Петровского. М., 1979. С. 119.

³⁵ Там же.

фазе своего развития, характеризующейся экстраполяцией основных принципов и идей социальной психологии в сферу изучения личности (концепция персонализации). Этот качественный шаг не мог не отразиться и на понимании интересующих нас проблем. На основании сказанного, историю изучения феномена авторитета в рамках теории деятельностного опосредствования межличностных отношений, разумеется, условно можно разделить на два этапа. Отметим, что подобное, еще раз подчеркнем, сугубо условное разведение, осуществляется лишь в связи с целями рассмотрения конкретной проблемы отношений авторитетности и не совсем точно отражает реальное положение дел, так как четкой временной границы между этапами не существует, хотя бы в силу того, что задачи первого из них в определенном смысле выступают как составляющие задачи второго.

Развитие концепции персонализации позволило принципиально углубить анализ рассматриваемого феномена авторитета посредством введения третьего, метаиндивидуального измерения, что ведет к более эвристичному взгляду на проблему, чем тот, который возможен при традиционной дихотомии «интра – интер».

Применительно к отношениям авторитетности это означает принятие следующей модели, предложенной М. Ю. Кондратьевым: индивидуальные особенности авторитетного лица – процесс отработки, формирования авторитетных отношений в условиях совместной деятельности и общения – идеальная (внеактуальная) представленность авторитетного лица в сознании другого – реализация отношений авторитетности в совместной деятельности и общении. Таким образом, учитываются четыре аспекта отношений: интраиндивидуальный – интериндивидуальный – и через призму метаиндивидуального – интериндивидуальный. Конкретизацией данной схемы может служить структурно-компонентное описание отношений авторитетности: а) индивидуальные качества и свойства референтного лица (S1), либо благоприятствующие, либо затрудняющие завоевание им авторитетной позиции в группе партнеров (S2) по взаимодействию; б) отношения межличностного предпочтения, с одной стороны, являющиеся своего рода проверкой кандидата на право занимать авторитетную позицию, а с другой – представляющие собой важнейший канал трансляции личности этого кандидата; в) идеальная представленность S1 в сознании S2, обусловленная значимостью для S2 тех изменений «смысловых образований», которые были произведены S1 на предыдущем, непосредственно деятельностном этапе формирования отношений авторитетности и готовность S2 признать право S1 на принятие ответственного решения в условиях совместной деятельности; г) реализация отношений авторитетности, т. е. практическое предоставление подобного права и практическое его осуществление в условиях совместной деятельности S1 и S2.³⁶

Итак, можно выделить три основных этапа разработки проблематики авторитета: господство интраиндивидуального подхода; преобладание интериндивидуального подхода с учетом интраиндивидуального аспекта; комплексный подход к изучению авторитета и отношение к авторитетности с учетом трех (интер-, интра-, мета-) координат анализа. При этом именно третий «синтетический» по своему характеру способ анализа феномена авторитета позволяет построить его структурно-компонентную структуру, раскрывающую подлинную специфику той психологической реальности, которая лежит за социально-психологическим понятием авторитет.

Совершенно очевидно, что взаимоотношения между двумя индивидами до того момента, когда они могут быть уже охарактеризованы как отношения авторитетности, должны пройти стадии, отражающие качественное повышение уровня межличностной значимости одного из субъекта для другого.

Взаимоотношения, характеризующие исходную стадию формирования отношений авторитетности, в первую очередь, основаны на значимости одного индивида как *источника важ-*

³⁶ Кондратьев М. Ю. Авторитет педагога как результат персонализации// Психология развивающейся личности/ Под ред. А. В. Петровского, М., 1987. С. 191–210.

ной для другого информации. Отметим, что в глазах этого другого данный индивид вполне может оказаться даже в некоторой степени лишенным своей индивидуальности, его личностные качества и свойства могут вообще не фиксироваться и восприниматься как сугубо негативные, но это ни в коей мере не умаляет его ценности как обладающего необходимыми сведениями. В то же время ориентированного в этом плане индивида далеко не всегда интересует мнение «информатора», его оценка ситуации, его интерпретация сообщаемых фактов. Иными словами, не личностная позиция «информатора» необходима обращающемуся к нему лицу для ориентации в значимой ситуации, а доступные «информатору» сведения. Подобные отношения во многом ситуативны. Они складываются и реализуются лишь в условиях дефицита информации и теряют всякий смысл для обеих сторон, если информация становится в необходимой степени доступной заинтересованному лицу.

Попытаемся проиллюстрировать данную ситуацию на примере педагога, находящегося в роли значимого лица как источника информации. По сути дела, эти взаимоотношения характеризуют исходную стадию формирования отношений авторитетности.

В ходе исследований³⁷ было выяснено, что практически любые педагоги в той или иной мере значимы для учащихся. Правда небольшая их часть оказалась значима лишь как «источник информации». Было продемонстрировано, что и в условиях техникума (это был 1986 год), и в условиях вуза (исследование проводилось в 2003–2004 году), некоторые педагоги не оказались собственно личностно значимыми для своих учащихся, но предстали в роли носителей крайне важной как в предметном, так и в личностном плане информации. Что касалось техникума, то испытуемым был предложен вопрос: «В каком цехе предприятия-шефа Вы хотели бы проходить производственную практику?» В случае со студентами вуза этот вопрос по сути своей был тот же, но звучал иначе: «В какой организации Вы хотели бы проходить производственную практику на этом курсе?» (опрос проводился среди студентов четвертого курса психологических факультетов ряда московских вузов). Многие учащиеся (и студенты техникумов, и студенты вузов) были попросту не в состоянии самостоятельно решить задачу, так как не были знакомы со спецификой работы конкретной организации. В таких случаях им предлагалось назвать того, к кому они хотели бы обратиться за информацией. При этом следует отметить, что специально оговаривалось: эта информация будет дана в письменном виде, в форме «сухой» справки, лишенной каких бы то ни было оценок, советов и рекомендаций. Более того, был создан такой временной режим, что возможность личного контакта до тех пор, пока испытуемый выносил решение, предусматривал лишение испытуемого контакта с тем, информация от кого, им была запрошена. Большинство испытуемых и в техникумах, и в вузах выразило недвусмысленное желание обратиться, в первую очередь, в техникуме – к мастеру производственного обучения, а в вузе – к куратору практики. Параллельно эти же учащиеся в ходе косвенного опроса оценивали тех людей, от кого они и запросили данную информацию. Полученные в ходе этого опроса данные позволили сделать вывод о том, что позиция «источник информации» еще не гарантирует педагогу положительной оценки со стороны учащихся. Наряду с позитивными личностными свойствами и качествами, которыми подростки и юноши характеризовали своих наставников, встречались экспериментальные бланки, содержащие в основном негативные личностные характеристики. Правда, следует специально отметить, что нейтральных качеств в этом плане практически замечено не было, были лишь отдельные случаи упоминания в качестве характеристик некоторых не имеющих отчетливо «личностного звучания» свойств, например, «хорошо выглядит», «физически сильный», «хорошо одевается», «плохо одевается», «высокий», «блондинка» и т. п. Кроме того,

³⁷ Кондратьев М. Ю. Авторитет педагога как результат персонализации // Психология развивающейся личности. М., 1987; Кондратьев М. Ю. Взаимосвязь авторитета личности и авторитета роли учителя // Вопросы психологии. 1987. № 2; Кондратьев М. Ю., Поротова И. В. Некоторые особенности восприятия учащимися мастеров производственного обучения // Индивидуальность педагога и формирование личности школьников. Даугавпилс, 1988.

встречались бланки (их было небольшое число), в которых характеристика педагога, заявленного в качестве обладателя интересующей испытуемых информации, ограничивалась лишь указанием его формальной роли или возрастных характеристик. При этом, задавая дополнительные, уточняющие вопросы, экспериментатор сталкивался, как правило, с фактом того, что испытуемые явно испытывали серьезные затруднения в определении собственно личностных особенностей своего наставника.

Заметим, что, несмотря на своеобразие контингента испытуемых, закономерности, которые были выявлены в этом эксперименте могут быть легко, и при этом оправданно отнесены к ситуации и в средней общеобразовательной школе.

Учитель, в силу самой своей роли, практически всегда в большей или меньшей степени является значимым для школьников как источник важной для них информации, особенно в сфере учебной деятельности. В глазах учащихся педагог может оказаться в некоторой степени лишенным индивидуальности: его личностные качества могут вообще не фиксироваться или даже восприниматься откровенно негативно, что, однако, не умаляет его значимости как обладателя необходимых сведений. В этом случае учащихся далеко не всегда интересует мнение учителя, его интерпретация сообщенных фактов. Школьнику необходима не личностная позиция учителя, а тот объем знаний, которым он располагает. Подобные отношения во многом ситуативны, они складываются и реализуются лишь в условиях дефицита информации и разрушаются, если она в достаточном объеме оказывается доступной заинтересованному лицу. Другими словами, на этапе формирования отношений авторитетности, связанными лишь с этапом «значимое лицо – источник информации», обращающемуся к педагогу учащемуся необходима не личностная позиция, а тот объем знаний, который востребован в логике крайней заинтересованности индивида, понимающего, что его адресат подобными знаниями располагает.

Если отвлечься от ситуации в образовательном учреждении, то достаточно легко представить себе обстоятельства реального задания своему сотруднику руководителем какого-либо коммерческого предприятия, когда последний поручает своему подчиненному «разведать, кто и в каком объеме задействует его контрагента». В этой ситуации отчет в логике «как мне кажется», «по моему мнению», «на мой взгляд» будет со всей очевидностью отклонен, а информация в форме «я видел», «я заметил», «я знаю» будет принята, так как именно не личностно оцененная картина, а по сути дела «фотографическая» информация в данном случае окажется для «заказчика» более значимой, чем результаты ее осмысления и сделанных выводов того, кто не является личностно значимым.

На принципиально иной основе строятся референтные отношения. В этом случае в центре внимания индивида оказывается не только и не столько информация, за которой он, в конечном счете, и обращается к другому, сколько ее оценка данным конкретным лицом, уже хотя бы поэтому оказывающимся для него референтным. Именно мнение референтного лица интересует, в первую очередь, обращающегося к нему индивида. Здесь уже можно говорить о «личностном видении», «личностном различии» субъекта, к которому обращаются за сведениями как необходимым условием принятия обоснованного решения, чего не скажешь об отношениях с «информатором». Высокая референтность индивида для другого не в коей мере не исключает возможности ярко выраженного негативного отношения этого другого к нему как к личности. Несмотря на то, что отношение референтного лица к интерпретируемым фактам и обстоятельствам, играет роль своего рода ориентира в жизнедеятельности индивида, последний далеко не всегда прислушивается к этой оценке, нередко не согласен с ней, не принимает ее как неоспоримо верную, а иногда может использовать ее как материал для обоснования своей позиции «от противного». Но именно к нему, к этому конкретному лицу субъект обращается для того, чтобы окончательно убедиться в правильности избранного решения.

Реальность именно такого положения дел получила экспериментальное подтверждение. В эксперименте, проведенном А. В. Воробьевым,³⁸ принимали участие школьники 5–7 классов. В ходе исследования была использована оригинальная экспериментальная процедура, названная автором «Лотерея». Она предусматривала проведение двух серий опытов. На первом этапе школьники по одному приглашались в комнату, где на столе были разложены привлекательные для детей этого возраста предметы (жевательные резинки, значки, брелоки и т. д.). На другом столе лежали запечатанные билеты. Каждый испытуемый получал инструкцию, смысл которой заключался в следующем. Подросток должен был распечатать выбранный билет и взять тот предмет, из лежащих на столе, который был в нем указан. При этом в инструкции особо оговаривалось, что билет не нужно показывать экспериментатору. Сам же экспериментатор после проведения инструктажа под тем или иным предлогом выходил из комнаты и вел наблюдение за испытуемым с помощью скрытой видеокамеры. В связи с тем, что все билеты, разложенные на столе, были «пустые», каждый школьник неизбежно попадал в ситуацию нравственного выбора. Он оказывался перед альтернативой: выполнить инструкцию и тем самым остаться без выигрыша или присвоить наиболее интересный для него предмет, воспользовавшись отсутствием экспериментатора и условием лотереи, согласно которому билет можно никому не показывать.

Вторая серия опытов проводилась на следующий день. Экспериментальная ситуация была та же, что и в первой серии за исключением лишь одной детали. На столе, где были разложены «выигрыши», помещался портрет размером 30×40 учителя, снятого в фас с четкой фиксацией глаз в объектив. Здесь немаловажен тот факт, что для эксперимента были отобраны педагоги, работающие одновременно и классными руководителями, и учителями-предметниками в экспериментальных классах и имеющие продолжительный стаж работы именно с этими школьниками. Таким образом, можно было с уверенностью говорить о несомненной референтности этих учителей для испытуемых.

А. В. Воробьев фиксировал поступки каждого испытуемого в первой и второй серии и затем проводил сопоставительный анализ. Понятно, что эти поступки могли быть только двух видов: а) социально одобряемые, когда испытуемый сообщал, что ему достался «пустой» билет; б) социально не одобряемые, когда испытуемый, несмотря на то, что билет был «пустой», присваивал какой-то выигрыш. Результаты эксперимента показали, что во второй серии поведение многих испытуемых, по сравнению с первой серией, резко изменилось. Часть тех, кто совершил в первой серии социально не одобряемый поступок, в случае «идеального» присутствия учителя избирал иную тактику своего поведения. Ученик сообщал, что билет «пустой». В то же время были получены и прямо противоположные результаты. Некоторые школьники, честно выполнившие инструкцию в первой серии, нарушили ее во второй, присвоив не полагавшийся им выигрыш.

В чем же здесь дело? Конечно, не в таинственной силе портрета как такового. Влияние на нравственную сферу личности школьника оказал не он, а учитель, который на нем изображен. И не в момент проведения эксперимента, а раньше – в ходе реального взаимодействия со своими воспитанниками. Не будем забывать, что это был референтный для учащихся учитель. Когда же ученику предъявлялся портрет, в его сознании как бы всплывал, актуализировался образ педагога, со взглядами, позицией, мнением которого учащийся начинал соотносить свои поступки. В результате этого и менялось поведение школьника во второй серии опытов. 41,4 % таких референтных учителей оказали позитивное влияние на школьников, которые в первой серии эксперимента совершили социально не одобряемый поступок. Психологическая сущность этого явления достаточно понятна. Более того, проявление подобной

³⁸ Воробьев А. В. Степень и направленность влияния учителя на нравственную сферу личности учащихся // Индивидуальность педагога и развитие личности школьника. Даугавпилс, 1988.

закономерности в ходе эксперимента можно было с определенной долей уверенности предвидеть. Другое дело, зафиксированный факт негативного влияния на учащихся более, чем трети педагогов. В результате чего школьники изменили свое поведение с социально одобряемого на социально не одобряемое. По-видимому, здесь мы сталкиваемся с актом протеста, с поведением, обусловленным позицией несогласия, неприятия норм и ценностей, носителем которых является в их глазах педагог. Как уже указывалось выше, это не означает, что учитель не референтен для данного школьника. Более того, нередко, к сожалению, негативно референтный учитель оказывается более значимым для подростка, чем позитивно референтные для него люди.

Наделенный полномочиями своего положения и в силу этого способный существенно влиять на жизнедеятельность класса, учитель, как правило, является для учащихся референтным лицом, мнение которого они учитывают при решении как личных, так и общегрупповых задач. В связи с этим практически любой школьник, прежде чем избрать ту или иную тактику своего поведения, пусть даже идущую в разрез с требованиями педагога, считает должным соотнести свои намерения с позицией учителя. И хотя эта позиция не обязательно будет принята школьником, она окажет определенное влияние на его последующие поступки.

Качественно более высоким уровнем значимости одного индивида для другого характеризуются авторитетные отношения. В отличие от «референтной стадии развития отношений межличностной значимости», обусловленной заинтересованностью одного из субъектов этих отношений в знании мнения другого по поводу какого-либо объекта, явления, события, на этой более высокой стадии развития взаимоотношений авторитетному лицу авансируется доверие, его мнение признается изначально верным, воспринимается как прямое руководство к действию. Более того, ему предоставляется право единолично принимать ответственные решения в условиях значимой совместной деятельности. Само собой разумеется, что такие отношения и являют собой пример ярко выраженного личностного предпочтения и имеют глубоко личную эмоциональную окраску.

Так, например, оценка авторитетного педагога учащимися практически всегда сугубо позитивна. Если у референтного учителя школьники, не отрицая его значимости для них, нередко констатируют наличие не только импонирующих им качеств, но и негативных личностных свойств, то, характеризуя педагога, пользующегося у них авторитетом, они описывают его качества исключительно со знаком «плюс». Более того, одни и те же качества педагога могут принципиально по-разному оцениваться одними и теми же школьниками в зависимости от того, о ком идет речь – об авторитетном или неавторитетном учителе.

Можно привести такой пример. В одном из осуществленных нами исследовании участвовали учащиеся 10 класса и работающие с ними педагоги. В ходе эксперимента выяснилось, что для части школьников в сфере межличностных отношений авторитетной оказалась учительница биологии, которая была их классным руководителем на протяжении целых пяти лет (с 4 по 9 класс). Для этих же школьников референтной в той же сфере жизнедеятельности класса была и учительница истории, их новый классный руководитель. При этом ее референтность базировалась, в первую очередь, по-видимому, на значимости для школьников ролевой позиции классного руководителя. Что же касается личностного авторитета, то им, к сожалению, эта учительница в глазах школьников не обладала. Более того, здесь скорее можно было говорить об уже рассмотренном случае негативной референтности. Надо заметить, что по целому ряду показателей эти две учительницы были достаточно близки. Они были примерно одного возраста, имели одинаковый стаж работы в школе, их роднил и стиль работы, общим был и интерес обеих к туризму, да и по характеру они были схожи. То, что нового классного руководителя ребята с самого начала приняли «в штыки», было обусловлено не их неприятием каких-то ее личностных качеств, а лишь тем, что они не могли забыть своего прошлого наставника.

Кстати, в дальнейшем все вошло в свою колею, но в момент исследования ситуация еще была достаточно напряженной. Это показали и данные эксперимента.

Посредством косвенного опроса учащихся были выявлены различные качества и свойства, которыми, по мнению десятиклассников, обладали их бывшая и новая классные руководительницы. Интересно, что в целом школьники назвали примерно одни и те же характеристики. Например, чаще всего при оценке и учительницы биологии, и учительницы истории, встречалась такая характеристика, как требовательность. Это полностью соответствовало действительности. Ни одну, ни другую учительницу нельзя было отнести к разряду тех, кто готов пойти на компромисс, не способен добиться поставленной цели, даже если это грозит некоторыми осложнениями во взаимоотношениях с классом. И все же, несмотря на видимость идентичности оценок, они по своей сути более, чем не совпадали. Эти различия проявились, когда учащимся было предложено обозначить знаком «плюс» те качества, которые они считают положительными и необходимыми для педагога, а знаком «минус» те качества, которые следует рассматривать как нежелательные. Стоило испытуемым выполнить эту инструкцию и уже ни о каком сходстве в оценках педагогов не могло быть и речи. Бланки с оценкой авторитетного учителя были буквально испещрены аккуратно выведенными «плюсами», а напротив характеристик, приписываемых новому классному руководителю разместились размашистые «минусы».

Следует остановиться еще на одном моменте, если говорить о различных формах отношений межличностной значимости в группе. Не трудно представить себе и обратную авторитетным отношениям ситуацию, когда субъекты по тем или иным причинам, лишенные возможности самостоятельно принять ответственное решение, не признают за конкретным другим этого права, даже если бездействие несет им прямую угрозу. Подобное отношение можно условно обозначить термином «антиавторитет».

Итак, мы последовательно рассмотрели три уровня значимости одного субъекта для другого – «источник информации», «референтное лицо», «авторитетное лицо». Эти позиции, с одной стороны, являются узловыми точками качественного роста значимости одного человека для другого, а с другой – рубежами, обозначающими качественно различные уровни межличностного предпочтения в сообществе.

Если обратиться опять к образовательной практике, то, как мы видим, из приведенных примеров, позиция «источник информации» не гарантирует педагогу ни высокого референтометрического статуса, ни, тем более, авторитетного положения. Что касается референтного учителя, то он будучи изначально значимым и в качестве источника информации, далеко не всегда обладает авторитетом. Если же педагог обладает личностным авторитетом в глазах школьников, это предполагает как само собой разумеющееся, что он одновременно выступает и в качестве референтного лица, и как источник важной необходимой информации. В этом случае ориентация учащихся на мнение педагога, стремление узнать и принять его взгляды, чтобы тем или иным образом соотносить с ними свою собственную позицию, а также заинтересованность школьников в той информации, которой располагает учитель, – обязательные составляющие авторитета последнего. Без опоры на этот фундамент учителю невозможно ни завоевать подлинный авторитет, ни удержаться на уже завоеванной ранее авторитетной позиции.

Для того, чтобы проиллюстрировать этот вывод, рассмотрим такие условные, но вполне возможные ситуации.

Допустим, недавний выпускник школы, а ныне студент технического вуза, не может разобраться в какой-то сложной математической теме. Еще со школы наиболее авторитетным лицом в этой области для него является учитель математики. Вполне естественно, что именно к нему он обращается за разъяснением. Но педагог, уже много лет проработавший в школе, не располагает необходимой ученику информацией и оказывается не в силах помочь. Итак,

авторитетное лицо теряет позицию «источник информации». Не трудно предугадать, что если авторитет учителя не рухнет сразу (что, как показывает практика, более, чем возможно), то уж во всяком случае он будет серьезно поколеблен.

Представим себе такую ситуацию. Классный руководитель пользуется заслуженным авторитетом у своих учеников-старшеклассников особенно в сфере межличностных отношений. Именно он на протяжении нескольких лет выступал в роли «третьей стороны» в любых спорах школьников. Его мнение не просто учитывалось ими, а было решающим аргументом при решении всевозможных межличностных конфликтов. Предположим, что с этим классом начинает работать новый в этой школе учитель-предметник, отношения с которым у ребят никак не складываются. Основной причиной того являются ошибки самого преподавателя, его недостаточная компетентность, необъективность, стремление во что бы то ни стало подчинить себе класс, использование отчетливо авторитарных способов руководства. К кому, как ни к своему классному руководителю, обратятся ребята за помощью, от кого, как ни от него, будут ожидать они понимания и поддержки? Конечно, в первую очередь, для них будет важна именно его оценка, интересна именно его позиция. А теперь допустим, что классный руководитель, проявляя ложную профессиональную солидарность, займет позицию обвинителя учащихся и вопреки фактам безапелляционно оправдает и поддержит своего коллегу. По сути дела, это будет означать однозначную потерю его референтности для школьников. Понятно, что вряд ли стоит ожидать того, что после этого его авторитет окажется неизменно высоким. Потеря референтности неизбежно повлечет за собой и разрушение личностного авторитета классного руководителя.

Итак, «закрепление» каждой предшествующей позиции подготавливает, но ни в коей мере не предопределяет переход на следующую ступень в иерархии отношений межличностной предпочтительности, то есть является необходимым, но не достаточным условием этого качественного скачка. В то же время утрата позиции «источник информации» и «референтное лицо» закономерно приводит к потере авторитета субъекта в глазах его партнера по взаимодействию. При этом потеря авторитета характеризуется своеобразной динамикой. Как правило, этот процесс оказывается значительно более скоротечным, чем завоевание позиции, обеспечивающей реальное личностное влияние. Более того, если прежде, чем стать облеченным высоким доверием лицом, индивид должен с необходимостью последовательно «закрепляться» на всех предшествующих уровнях личностной значимости, то при разрушении авторитета столь плавная постепенность снижения его влияния вовсе не обязательна.

Одним из принципиальных вопросов в рамках проблематики отношений авторитетности как высшей формы проявления отношений межличностной значимости в реально функционирующей группе является вопрос о том, с чем на практике и в эксперименте мы имеем дело – с авторитетом власти или с властью авторитета. Иными словами, ответ на подобный вопрос требует рассмотрения действительного психологического основания готовности одного человека предоставить другому право на принятие ответственного решения в условиях личностно значимой совместной деятельности. Каково это основание, что оно из себя представляет – властную позицию или личностное достоинство?

На наш взгляд, наиболее выражено эта специфика оснований отношений авторитетности может быть рассмотрена на примере взаимоотношений педагога и учащегося в условиях современного российского образовательного учреждения. Хотя, конечно, с учетом специфики деятельности и возрастных особенностей партнеров в рамках отношений авторитетности выявленные закономерности могут быть экстраполированы и на другие сферы жизнедеятельности всего многообразия малых контактных сообществ.

И все же имеет смысл обратиться к реальной образовательной практике как к области человеческих взаимоотношений, в рамках которых отношения межличностной значимости проявляются особенно отчетливо и ярко.

Реально проявившаяся переориентация отечественной школьной практики на личностно-ориентированную модель образования за счет отказа от модели учебно-дисциплинарной позволила сориентировать современного педагога на исполнение своих как функционально-ролевых обязанностей, так и на осуществление своего индивидуально-специфического влияния, не за счет жесткого регламентирования активировать учащихся к отказу от стремления к слепому, бездумному и безоговорочному подчинению. Понятно, что все это совершенно закономерно ведет к поиску достойных альтернатив властному подавлению инициативы и индивидуальности учащихся. В качестве такой альтернативы и выступает подлинный авторитет личности учителя. Уже в первом разделе данного учебного пособия было дано определение понятию «авторитет», но для того, чтобы содержательно его раскрыть, необходимо выяснить основания этого явления, понять, что определяет его наличие и отсутствие, что благоприятствует его возникновению и что затрудняет завоевание авторитетной позиции. Сама ролевая позиция учителя предполагает обязательное принятие им различных решений, определяющих жизнедеятельность класса. В связи с этим еще бытует мнение, что учитель как бы изначально вне зависимости от своей профессиональной подготовленности и личностных качеств наделен в глазах учащихся устойчивым авторитетом. В определенном смысле так оно и есть, если понятие «авторитет» рассматривать как синоним «власти», а авторитетным считать всякого учителя, который легко добивается от школьников подчинения и любое мнение которого воспринимается ими как подлежащее немедленному и беспрекословному исполнению.

Следует отметить, что и в других сферах трудовой деятельности нередко сам факт руководящей позиции рассматривается как непреложное основание авторитета начальника. В данном случае выявленная закономерность вполне приложима по сути дела к любой сфере статусно-иерархического взаимодействия. И все же вернемся к сфере образовательной, позволяющей в наиболее выраженной форме рассмотреть феномен отношений авторитетности, сопряженный с предоставленным правом ролевого давления.

Вспомним как определил человеческое счастье один из героев фильма «Доживем до понедельника»: «Счастье – это когда тебя понимают!» Наверное, многие педагоги отреагируют на это утверждение неоднозначно. По их мнению, «учительское счастье – это когда тебя слушаются». По-видимому, определенная доля правды здесь есть. Конечно, если правильность и целесообразность поступка учителя ставится под сомнение, его требования игнорируются, советы не принимаются во внимание, вряд ли можно чувствовать себя удовлетворенным результатом своей профессиональной деятельности. Но, с другой стороны, и радужная, на первый взгляд, картина беспрекословного подчинения старшему и по возрасту, и по роли далеко не всегда является свидетельством полного благополучия. Сам по себе факт послушания еще ни о чем не говорит. Он может быть лишь внешним и по сути своей показным. Учащийся, действия которого как будто бы полностью отвечают предъявляемым требованиям, в ситуации ослабленного контроля может в корне поменять свое поведение. Важно выяснить, почему мнение педагога оказалось определяющим. Причины здесь могут быть совершенно различными. В основе послушания может лежать доверие к учителю, убежденность в его правоте, внутренняя готовность разделить с педагогом ответственность за принимаемое им решение. Но случается, что картина благополучия скрывает лишь боязнь проявить самостоятельность, отсутствие инициативы. Подобное положение дел складывается, когда педагог делает ставку исключительно на преимущество своей ролевой позиции, когда основной расчет строится на предположение о неограниченном кредите уважения, который будто бы гарантируется самой ролью учителя. Конечно, в личностном авторитете учителя, который не оправдал доверия, изначально авансированного ему в силу авторитетности самой его роли, не может быть и речи, но нередко и этой немаловажной потерей не исчерпывается подобная ситуация. Вполне вероятным ее следствием может стать разрушение авторитета самой роли учителя.

С подобным явлением мы столкнулись в ходе проведения психологического исследования в колониях для несовершеннолетних правонарушителей 14–18 лет.³⁹ Воспитанникам было предложено написать короткое сочинение на тему «Твой взрослый друг». Вот выдержка из сочинения одного подростка (без подписи), где изложено вполне откровенное мнение о том, кто отвечал и отвечает за его воспитание: «...Они только притворяются, что думают о нас. Все: и там, на воле, и здесь, а сами – только о себе. Главное – как бы чего не вышло. Вот и наказывают, чтобы их самих не наказали». Понятно, чтобы преодолеть барьер такого отчуждения, неприятия и прямой враждебности ко всем без исключения воспитателям, теперь понадобится немало терпения, такта и мастерства педагогов, на попечении которых оказался этот подросток. Восстановление авторитета роли педагога теперь возможно лишь через завоевание личного авторитета. Не говоря уже об опыте А. С. Макаренко, В. Н. Сороки-Росинского, наверное, каждый из нас сможет привести примеры успешного решения этой задачи, почерпнутые из окружающей жизни. Но легким этот процесс не назовешь.

Ориентация учителя на свое ролевое превосходство может и не привести к падению в глазах школьников авторитета самой роли педагога. Возможен другой вариант развития ситуации. Данный педагог воспринимается учащимися как человек, не соответствующий по своим личностным качествам высокому званию учителя. В этом случае, если произойдет смена учителя, вновь прибывшему, как правило, авансируется доверие, основанное именно на его роли. Таким образом, авторитет собственно роли останется здесь неизменно высоким, даже несмотря на то, что ее конкретный исполнитель не сумел завоевать личностный авторитет. Кстати, он вряд ли может его завоевать, придерживаясь тактики властного давления. Не вызывает сомнений, что подобная установка учителя и складывающийся в результате этой позиции стиль общения и взаимоотношений ни в коей мере не способствует завоеванию авторитета личности. Помимо этого, и сам исповедующий такой педагогический принцип «наставник» куда больше печется о формальной, отчетной стороне дела, чем о реальном эффекте своих действий. Вполне возможно, что внешне взаимоотношения такого педагога и его подопечных (как, кстати, и любого другого руководителя и подчиненных) могут оказаться более чем благоприятными: все рекомендации немедленно реализуются, приказы безоговорочно выполняются, но при этом не стоит особо обольщаться видимым благополучием. Несмотря на кажущуюся идиллию, с полной уверенностью можно сказать: это лишь иллюзия успеха. Обманчивая, усыпляющая внимание видимость благополучия, по сути дела, ничем не лучше (а в целом ряде случаев и хуже) открытого острого конфликта. Педагог, успокоенный показным послушанием оказывается попросту лишен достоверной информации о главном в жизни детей и потому неспособен сколько-нибудь действительно влиять на своих подопечных. Рано или поздно чуть только ослабнет давление такого учителя, сопротивление прорвется и словно пружина, сбросившая долго сдерживающий ее груз, разрушит видимость спокойствия. Опасность заключается еще и в том, что по внешним признакам порой нелегко отличить такие взаимоотношения в группе с теми, которые основаны на подлинном авторитете личности руководителя.

Как уже было подчеркнуто, результатом упрочения авторитета личности учителя оказывается признание за ним права принимать значимые для школьников решения. Однако, это не означает умаления самостоятельности и ответственности учащихся за последствия совместной деятельности, наоборот, атмосфера, создаваемая действиями авторитетной личности подогревает их инициативу, стремление работать творчески, вдумчиво и заинтересованно. Жизнедеятельность группы высокого уровня социально-психологического развития попросту невозможна без авторитета личности, то есть власти, являющейся прямым продолжением доверия, заслуженного в реальных делах.

³⁹ Кондратьев М. Ю. Подросток в замкнутом круге общения. М.; Воронеж, 1997.

Вот как писал об этом В. А. Сухомлинский: «Необходимо вдуматься, что же это такое – безграничное доверие? Возможно ребенок сознательно отказывается от всего личного, слепо доверяя вам, педагогу? Нет, это совсем не так. Детское доверие, каким бы безграничным оно не было – доверие личности, которая стремится к духовному богатству. Полноте личной жизни – богатству общения с человеком». И далее: «Мудрая власть педагога состоит в том, чтобы моя воля стала желанием ребенка. Гармония воли воспитателя и желания воспитанников – необходимейшая и сложнейшая гармония духовной жизни коллектива». ⁴⁰

Понятно, что ничего общего с этим не имеет позиция подчеркнутого ролевого превосходства: «Делайте, как я сказал! Не понимаете зачем? Ничего, зато я понимаю!». И, наверное, не стоит удивляться, если следствием такого ролевого давления окажутся и потеря интереса к делу, и безволие. Авторитет роли, или, точнее сказать, авторитет власти, не подкрепленный авторитетом личности, несомненно оказывают деморализующее влияние на подчиненных, закономерно порождая стремление уйти от ответственности, не брать на себя груз самостоятельных решений.

Результатом же упрочения авторитета личности оказывается признание за ней (именно за данной конкретной личностью) права принимать значимые для окружающих решения, что ни в малейшей степени не снижает самостоятельности подчиненных, их ответственности за последствия этих решений. Скорее наоборот, такая атмосфера развивает их инициативу, а жизнедеятельность настоящего коллектива попросту немыслима без власти авторитета личности.

Большинство исследователей этих проблем подчеркивают, что руководителю, обладающему подлинным авторитетом изначально авансируется успех и как считает Н. Д. Левитов, ⁴¹ подобный успех, когда речь идет о такой личности ожидается и предвидится. Заметим, что авторитет того или иного лица может признаваться не только в той области, в которой он был изначально завоеван. Вполне возможен процесс *иррадиации авторитета*, то есть переноса его на те сферы жизнедеятельности, где право данной личности на авторитетное влияние еще не проверялось. Если говорить о школе, то такое отношение учеников к учителю наиболее характерно для начальных классов. Каждый не раз слышал в звонкой перепалке первоклашек: «А вот (далее следует имя учительницы) сказала...». И трудно найти такую тему, спор на которую не был бы моментально прекращен после того, как произнесена эта магическая формула. Как правило, для младших школьников авторитет педагога настолько непререкаем, что даже простая апелляция к его мнению, даже неподкрепленная сколько-нибудь содержательными аргументами, оказывается решающей.

Некоторые ученые и многие педагоги-практики расценивают такую «многоплановость» авторитета учителя как единственно необходимую. Так, описывая характерные черты влияния авторитетного учителя на своих воспитанников, некоторые исследователи категорично заявляют, что «авторитетный учитель оказывает влияние на школьников во всех отношениях: в учебе, в дисциплине, в выборе профессии и т. п.». ⁴²

И правда, такое положение дел можно расценить как оптимальное, но несомненно и то, что подобная идиллическая ситуация в реальной жизни попросту недостижима. Особенно это бросается в глаза, когда речь идет о старшекласниках. По словам И. С. Кона, «учитель имеет в сознании ребенка ряд ипостасей, соответствующих выполняемым им функциям», ⁴³ и в связи с этим подростки и юноши достаточно дифференцировано и порой неоднозначно воспринимают личность педагога и свое взаимоотношение с ним (в отличие от младших школьников, склонных воспринимать личность учителя в целом). В связи с этим было бы несправедливо отка-

⁴⁰ Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива. М., 1981. С. 176–191.

⁴¹ Левитов Н. Д. К психологии формирования авторитета учителя // Советская педагогика. 1986. № 1–2.

⁴² Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии / Под ред. Ф. И. Иващенко, Я. Л. Коломинского. Минск, 1980. С. 147.

⁴³ Кон И. С. Психология юношеского возраста. М., 1979. С. 91.

зывать в признании авторитетности педагогу, который оказывается значимым лишь в одной из сфер жизнедеятельности учеников и не выступает в качестве авторитета в других. Такое явление в психологии обозначается как *спецификация авторитета*.

В. Н. Сорока-Росинский в своей работе «Школа Достоевского» дает характеристику различным педагогам, которые были уважаемы, любимы и, в конечном счете, авторитетны для шкидцев. При этом каждый по-своему и в своей сфере.

Вот как описывал В. Н. Сорока-Росинский метод преподавания учителя математики Д.: «Ученик у доски решает уравнение. Учитель на стуле благосклонно взирает на это. Ученик запнулся – на лице у учителя тревога. Ученик выпутывается из трудности и у учителя – улыбка успокоения. Но вот ученик вновь приостанавливается, начинает путаться все больше и больше – педагог вскакивает со стула и изгибается в позе тигра, готовящегося к прыжку. Ученик окончательно запутался и сделал грубую ошибку, и тогда учитель, схватившись одной рукой за голову, другую подняв вверх, трагически восклицает, обращаясь к классу: “Нет, вы посмотрите только, что пишет этот идиот!” А затем кидается к доске, вырывает у “идиота” мел и, пылая гневом и кроша мел, вскрывает ошибку, а затем, объяснив ученику какое преступление перед математикой совершил сей несчастный, возвращает ему мел, и ученик благополучно выкарабкивается из дебрей уравнения. А учитель, уже сидя на стуле в позе Геркулеса, отдыхающего от очередного подвига, расслабленно, но благосклонно улыбается своему питомцу, вполне сочувствуя его успеху». В. Н. Сорока-Росинский пишет, что другим учителям, присутствовавшим на уроках Д. было трудно удержаться от смеха. Да и сейчас сложно отнестись серьезно к подобной педагогической методе. Но результаты... Дадим опять слово заведующему шкидой: «Учитель оказался в состоянии, несмотря на все его выходки, добиться того, что математика стала для учеников любимым предметом. Никаких конфликтов у Д. с ними не было: он хорошо знал свое дело, всегда с увлечением преподавал, всегда был искренен и доброжелателен, прилагал все усилия, чтобы обучить своих питомцев, радовался вместе с ними их успехам, горевал вместе с ними при неудачах. И ребята ценили его».

Еще один портрет. Учительница немецкого языка Эа. В. Н. Сорока-Росинский пишет, что ее отличительной чертой была «тонкая способность сочувствия в прямом, этимологическом значении этого слова... то есть способность заражаться настроением другого человека – чувствовать его радость или непосредственно переживать его горе... Эа. быстро сходилась с ребятами и к каждому умела находить подход: шкидцы младшего отделения охотно распевали с ней под рояль детские немецкие песенки, а старшее отделение заслушивалось, когда она читала стихи Гейне... К ней во всех случаях обращались за помощью, за утешением, за перевязкой ранений».⁴⁴

Итак, два педагога, две неординарные, яркие, непохожие одна на другую личности. Различно и отношение к ним ребят. Трудно представить, что именно к учителю Д. могли бы придти шкидцы для того, чтобы рассказать о возникшем между ними конфликте, а к Эа. обратились бы за помощью, если бы речь шла о какой-то взволновавшей их научной проблеме. Но оба учителя пользуются уважением одних и тех же ребят, оба в определенной степени для них авторитетны. При этом у каждого своя область влияния. По-видимому, именно такое взаимодополнение является значительно более важным условием успешности работы педагогического коллектива, чем даже самый высокий и «многоплановый» авторитет лишь одного учителя.

И еще на одном моменте стоит остановиться. Еще в первом разделе, говоря о нижней границе группы, мы достаточно четко разделили ситуацию на те случаи, когда речь идет о диаде, и на обстоятельства рассмотрения малой первичной группы в ее традиционном понимании. Следует специально отметить, что до сих пор мы говорили о проблематике, которая имеет

⁴⁴ Сорока-Росинский В. Н. Школа Достоевского. М., 1978. С. 36–37, 39.

отношение и к диадическому взаимодействию, и к партнерству в условиях полноценного контактного сообщества. При этом понятно, что для серьезного рассмотрения не только отношений авторитетности, но и любых других отношений межличностной значимости необходимы выход за рамки анализа взаимоотношений двух индивидов, особенно если дело касается проблемы авторитета реального руководителя и когда определяющими выступают, в первую очередь, взаимоотношения его и подчиненных в целом. Кстати, именно в этой ситуации и может быть прояснен и в настоящее время до конца не проработанный вопрос о соотношении категории «авторитет» и одного из стержневых понятий социальной психологии – понятия «лидер».

На наш взгляд, лидером оказывается тот член группы, который либо авторитетен для большинства своих партнеров (непосредственный авторитет), либо авторитетен в глазах тех, кто является авторитетом для остальных членов группы (опосредствованный авторитет). Признавая за лидером право на принятие ответственного решения в значимых условиях совместной деятельности, члены группы авансируют ему доверие, порой предоставляя не допустимую для них самих свободу действий, уверенные в том, что она будет использована лишь во благо сообщества. Этим, по-видимому, и может быть объяснено уже неоднократно зафиксированное в социально-психологических исследованиях явление, традиционно описываемое как «идио-синкразический эффект», то есть предоставление лидеру преимущественного права в некоторой степени отклоняться во благо группы от общепринятых мнений и норм. Другими словами, когда речь идет об авторитетном лице, имеется в виду, что этому лицу отдается право на принятие ответственного решения, но ничего не говорит о том, каким образом этот конкретный субъект этим правом распорядится. Лишь в том случае, когда человек, которому подобное право предоставлено большинством членов группы (в данном случае большинство не предполагает поименного голосования, а скорее предопределяет неосуждение данного лица за принятое решение) принимает на себя ответственность и реально занимается организацией групповой жизнедеятельности, оно может быть обозначено в качестве лидера данного сообщества.

Если говорить об авторитете и особенно об авторитете в рамках жестко обозначенных ролевых приоритетов (именно к этой категории партнерских взаимоотношений и относится система взаимодействия в рамках любого образовательного учреждения, особенно в системе «педагог – учащийся»), то нельзя не рассмотреть и такой аспект этой проблемы, который условно может быть обозначен как жесткое утверждение «авторитет требует взаимности».

Каждому взрослому отлично известно, как удивительно тонко улавливают ребята отношение к себе, насколько болезненно переживают малейшее недоверие к их словам и поступкам, как обострено у них чувство собственного достоинства. Понятно, что ничего, кроме обиды, раздражения, замкнутости, а порой и прямой враждебности, не вправе ожидать тот учитель (да и любой руководитель любой реально функционирующей группы), которому сознание своего превосходства не позволяет разглядеть в каждом своем подопечном или подчиненным, прежде всего, личность. Ни о каком личностном авторитете такого руководителя говорить нельзя, да и сам он вряд ли будет стремиться завоевать авторитет и любовь, если для него никакой ценности не представляет мнение подчиненных о нем, так как они ему попросту неинтересны. Но если бы дело было только в безразличных формалистах – это было бы полбеда. Их, особенно если это касается школы, пусть не сразу, пусть со временем, можно не сомневаться, попросту изгнать из нее как профессионально непригодных, но, к сожалению, проблема не только в этом.

Порой опытному, квалифицированному педагогу нелегко признать себя неправым перед лицом своих же собственных учеников, заставить себя выступить отчитывающимся перед ними, как перед равными. Отметим, что крайне трудно всегда и во всем самому полностью соответствовать тем требованиям, которые мы предъявляем к детям. Мешают и возрастная дистанция, и боязнь потерять свой авторитет, а порой и педагогический снобизм, представление о самой роли учителя как о твердой гарантии от любых ошибок. Но если педагогу уда-

лось переступить эти препятствия, преодолеть себя, профессиональный успех ему практически гарантирован.

Для подтверждения справедливости подобного вывода можно привести воспоминания одного из сотрудников знаменитого польского педагога Януша Корчака. Многие воспитательные методы, им применявшиеся в лодзинском доме сирот имени С. Жиромского, впоследствии были взяты на вооружение педагогами других образовательных учреждений. В том числе получила развитие и идея «товарищеского суда», в который дети могли жаловаться не только друг на друга, но и на учителей и воспитателей. «Кодекс товарищеского суда» был разработан непосредственно самим Янушем Корчаком.

Вспоминает сотрудник Я. Корчака:

«В целесообразности суда я убедился на собственном опыте. Как-то мы вернулись с экскурсии, и я позволил себе бестактность по отношению к одному из воспитанников, за что он подал на меня в суд. Для меня это было тяжелым испытанием: как отнестись к этому? Во мне была учительская жилка, и она мне говорила, что учитель всегда прав. Мне пришлось пройти трудный путь от такой позиции до “прости меня”, но когда во время рассмотрения “дела” в суде я произнес эти слова, воспитанник переменял отношение ко мне с враждебного на дружеское. Так я стал воспитателем, но только наполовину. Полное посвящение в воспитатели произошло в воскресенье, когда читали “дела” за всю неделю, и я не находил себе места, не зная как воспримут “мое дело”, 150 мальчиков. Оказалось же, что из параграфа 96 “Суда чести” Корчака был выбран один пункт: “Суд принимает к сведению, так суд зафиксировал мое извинение перед воспитанником. Увидев с какой лояльностью сто пятьдесят воспитанников (16–18 лет) восприняли мое извинение, я подумал, что мой авторитет от этого не пострадал, напротив, с этого момента он заметно окреп. Так из учителя я стал воспитателем».⁴⁵

А вот случай, о котором вспоминает В. А. Сухомлинский: «В наших взаимоотношениях с детьми (я работал тогда в начальной школе) стало правилом свободно, сердечно, откровенно высказывать свои чувства: удовлетворение и неудовлетворение, благодарность и обиду, гнев и удивление... Каждый день дети приносили из теплицы в класс цветов хризантемы. Если в наших взаимоотношениях не было ни облачка, если дети верили мне до конца и готовы были идти за мной, куда я скажу, на столе в маленькой вазочке стояли розовые, красные, синие, голубые цветы в зависимости от настроения коллектива. Розоватый и красный цвет символизировали радость коллектива, синий – тревогу, голубой – печаль...

Но был в теплице куст, на котором цвели цветки необычного цвета – фиолетового... Редко, очень редко дети приходили из теплицы и ставили в вазочку фиолетовую хризантему. Это у нас был цветок обиды. Если дети ставили мне на стол фиолетовый цветок, это означало: “Учитель, Вы обидели нас”.

... Придя на второй урок, я увидел на столе фиолетовый цветок.

Класс молчал. У меня тоже не было сил произнести слово. Я дал детям задание для самостоятельной работы, а сам сел, склонившись над столом, и задумался: что произошло на первом уроке? Чем я обидел детей?

О том, что дети обиделись безосновательно, что это их каприз – не могло быть и речи. Справедливую строгость и строгую справедливость дети уважали и почитали, это я хорошо знал. Чем же я их обидел?

– Часы! – вспомнилось мне. – Я обидел их недоверием...

Ручные часы были еще редкостью. Я купил их вчера. Детям, конечно, хотелось посмотреть на часы, подержать их. Я снял часы с руки, положил их на стол. Так они и лежали до конца урока. На перемене дети по очереди брали эту удивительную вещь, держали ее в руках, подносили к уху. Сегодня перед уроками мои часы тоже лежали на столе. Но во время первой

⁴⁵ Яворский М. Януш Корчак. Варшава, 1984. С. 48–49.

перемены остановились настенные часы в учительской. Я решил поставить их по моим ручным часам. Пошел из класса, взяв часы со стола, надел их на руку, но детям не сказал ничего...

...Я снял их с руки, положил на стол. Нужно ли объяснять детям, почему я брал часы? Да, нужно, но не сейчас. На второй перемене часы лежали на столе. Войдя в класс на третий урок, я увидел: в вазочке розовая хризантема. Я облегченно вздохнул. Дети простили...».⁴⁶

Может быть эта форма детского контроля не вызовет энтузиазма у некоторых воспитателей, покажется им наивной. Но не будем спорить по поводу формы. Конкретные, если так можно выразиться, местные условия в каждой школе (да и в любой другой организации) подскажут, какой облик должно принять здесь взаимное уважение и доверие. Бесспорно лишь то, что эти отношения должны быть построены по принципу взаимности, когда речь идет о воспитанниках и их наставнике, о подчиненных и их руководителе. Ведь его авторитет не существует сам по себе как нечто погруженное в его собственную индивидуальность. Если речь идет о педагоге, лишь в том случае, когда он видит в своих учениках настоящих партнеров и сотрудников, если оценивает их не только как учеников, но как самобытные личности, он повернется к ним своей лучшей стороной, будет стремиться продемонстрировать им все свои достоинства и, скорее всего, завоеует личностный авторитет в ответ на уважительное отношение к их личности.

«А доверие их я завоевал не без труда. Я завоевал его на основе взаимности».⁴⁷ Эти слова известного педагога и психолога Ш. А. Амонашвили относятся не к взрослым, не к юношам и девушкам, даже не к подросткам – они о его учениках – второклассниках.

Уважение и доверие к школьнику – важнейшее слагаемое авторитета учителя. Точно также, как уважение и доверие к подчиненному, как правило, является основой авторитета руководителя. Для того, чтобы придти к этому выводу не надо тратить особых усилий на скрупулезный анализ педагогических систем таких учителей и управленческих «находок» руководителей других организаций. Этот принцип составляет основу всей их деятельности и в то же время лежит, что называется, на самой поверхности. Может быть, именно поэтому на нем порой и не задерживается взгляд многочисленных учителей-последователей и других молодых руководителей.

Вспомните художественный фильм «Расписание на послезавтра», в котором главную роль директора физико-математической школы играл замечательный актер Олег Даль. В школе произошло ЧП. В ходе самовольных экспериментов трое старшеклассников взорвали физическую лабораторию. Виновники происшествия были вызваны в учительскую, где собрались все педагоги школы. Разбор дела вылился в... научную дискуссию. Не было здесь так привычно звучащих в стенах обычной школы «Как вы могли?», «Кто позволил?», «Когда это кончится?», «О чем вы думали?» – тех риторических вопросов – назиданий, с помощью которых учеников традиционно «ставят на место». Это был разговор по существу, и отрицательный отзыв об эксперименте вызванного в качестве консультанта профессора Куликова (актер Стеблов) подействовал на изобретателей куда более отрезвляюще, чем, скажем, приглашение в школу родителей или любое другое столь же привычное в школьной жизни наказание.

Взаимное уважение – обязательное условие отношений авторитетности не только в системе «руководитель – подчиненный», «педагог – ученик». И в ребячьей среде личностный авторитет сверстника также строится именно на этой основе. Фундаментом подлинно дружеских отношений, например, в подростковом возрасте, как впрочем, и в более зрелые годы, является взаимная значимость людей. Вспомним «Тимура и его команду». Как несхожи взаимоотношения в компании «грозы округа» Мишки Квакина и в кругу друзей Тимура. Не случайно именно за последними и осталась победа. Каждый из них для всех остальных представ-

⁴⁶ Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива. М., 1977. С. 56–57.

⁴⁷ Амонашвили Ш. А. Как живете, дети? М., 1986. С. 19.

лял несомненную ценность, каждый так или иначе проявил себя как личность. И несмотря на то, что авторитет Тимура был для каждого непререкаем, каждый играл важную и достаточно самостоятельную роль во всех общегрупповых важных делах. Характеры же сподвижников Мишки Квакина лишь контурно обозначены автором. И дело здесь не только и не столько в том, что они менее яркие индивидуальности, чем члены тимуровской команды. Просто их взаимоотношения были построены таким образом, что лишь один член этой группы – сам Квакин – получил возможность проявить себя, совершить, пусть и негативный, но поступок, заявить о себе как о личности. Его авторитет – авторитет силы или, если говорить в принятой нами терминологии, авторитет власти, при этом власти, не признающей ничей авторитет, и уж во всяком случае авторитет подчиненных.

Авторитетность одного, базирующийся на неавторитетности для него остальных – практически стопроцентная гарантия общегруппового неуспеха, типичная причина, по которой группа оказывается не в состоянии решить стоящие перед ней задачи. И опять особенно ярко проявляется эта закономерность именно тогда, когда дело касается взаимоотношений в учебно-воспитательном коллективе.

Было проведено специальное исследование,⁴⁸ целью которого как раз и было выяснение связи между авторитетом педагога для учащихся и их личностной значимостью для него.

На первом этапе эксперимента участвующие в нем педагоги были разделены на две основные категории: к первой были отнесены те из них, которые обладали авторитетом в глазах большинства учащихся, ко второй – те, кто не завоевал столь благоприятной позиции в учебно-воспитательном коллективе. Здесь необходимо отметить, что авторитетные педагоги работали более эффективно по сравнению со своими неавторитетными в глазах учащихся коллегами. К такому выводу позволили прийти и оценки экспертов, и анализ документального материала.

На втором этапе эксперимента проводилась следующая процедура. Экспериментатор заранее подготавливал набор карточек, на каждой из которых была написана фамилия одного из учащихся или одного из педагогов, работающих с ними. Каждому педагогу предъявлялись три таких карточки. Экспериментатор просил выбрать из поименованных на них людей двоих, схожих по какому-либо важному качеству и в то же время отличающихся от третьего. Когда выбор был сделан, опрашиваемого просили назвать то качество, по которому было определено сходство. Оно фиксировалось в специальном бланке. Затем фиксировалось качество, по которому третий отличался от первых двух. После этого аналогичным образом рассматривалась следующая триада. И так далее. По сути дела, речь идет о классическом варианте проведения техники «репертуарных решеток» Дж. Келли, которая в развернутом виде будет нами описана в последней части данного учебного пособия.

Понятно, что предлагаемые педагогам триады были подобраны, исходя из целей исследования. При этом все возможные варианты триад можно разделить на четыре типа: 1) состоящие из трех учащихся; 2) состоящие из трех педагогов; 3) состоящие из двух учащихся и одного педагога; 4) состоящие из двух педагогов и одного учащегося.

⁴⁸ Данное исследование проведено совместно М. Ю. Кондратьевым и И. В. Поротовой в 1987 году.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.