



КАК ПРОИСХОДИТ ВОСПИТАНИЕ?

П. СТЕПАНОВ

Как происходит воспитание, каким образом те или иные действия взрослых приводят к тем или иным изменениям в личности ребёнка? Ответ на этот вопрос поможет нам понять механизм воспитания и некоторые его «парадоксы». Почему, например, одни и те же действия одного и того же воспитателя имеют совершенно разное влияние на разных детей? Почему, например, дело, проведённое педагогом в одном классе, будет воспитывающим, а точно такое же, но в другом классе, — окажется совершенно пустым? Или почему, например, прежде безуспешные попытки повлиять на поведение «трудного» подростка сегодня вдруг оказываются чрезвычайно эффективными? Объяснить всё это разным уровнем познавательного интереса или способностей школьников, подобно тому, как мы привыкли объяснять разное влияние на них действий учителя на уроке, нельзя. Ведь принятие ребёнком тех или иных социальных норм, его ценностное самоопределение зависят отнюдь не от когнитивных процессов. Здесь действует какой-то иной механизм, который мы и постараемся сейчас рассмотреть.

А для этого попробуем взглянуть на воспитание как на процесс создания и функционирования неких объединяющих ребёнка и взрослого духовных общностей, в которых происходит становление индивидуальной картины мира ребёнка.

Пожалуй, самая главная воспитывающая детско-взрослая общность складывается уже с первых дней жизни малыша — это его семья. Образую и переживая свою общность с родителями, ребёнок вначале неосознанно, а потом и произвольно начинает *отождествлять* себя с ними, считать себя похожим на них, ориентироваться на них, соотносить с ними своё поведение, схожим с ними образом интерпретировать окружающий его мир. Другими словами, от значимых людей, образующих с ним общность, он начинает перенимать основные социальные знания, ценности и нормы. Отождествляя себя с ними, он *интернализует*¹ их установки, делает их своими собственными. Так же, как и родители, например, ребёнок начинает считать, что ложка предназначена не для игр, а для еды, что сидеть надо за столом, что перед едой надо мыть руки, что он, например, мальчик, а бывают ещё и девочки. То есть он перенимает от родителей и некоторых других своих родственников их представления об элементарных нормах поведения, о гигиене, о половой стратификации общества и ещё многое из того, что принято называть картиной мира — системой иногда до конца не осознаваемых представлений человека о мире, определяющих его ориентацию в этом мире и его социальное поведение.

Эта интернализованная в раннем детстве картина мира станет для растущего человека базисной картиной мира: со временем она будет расширяться, дополняться фрагментами картин мира других значимых для него людей, но, в отличие от этих более поздних наслоений, она будет чрезвычайно слабо подда-

¹ Интернализация — это перенимание от другого того мира, в котором другие уже живут. Именно благодаря процессу интернализации нечто становится само собой разумеющейся реальностью для человека [1, с. 211–212].





² В.И. Слободчиков называет её событийной общностью.

³ Кстати, тут может происходить и обратный процесс: ребёнок сам начинает оказывать влияние на окружающих с ним общность людей, и теми в свою очередь могут интернализироваться его представления, установки, его образ мысли и стереотипы поведения.

⁴ Это, кстати, подтверждается и социальными антропологами, изучающими менталитет традиционных обществ, и историками, исследующими образ мира людей древности или средневековья.

[41 - 75]

Управление
и проектирование

84

ваться каким-то существенным изменениям. Она будет оставаться своеобразным ядром картины мира человека на всех этапах его развития.

По мере взросления ребёнка его социальное окружение становится всё шире, он начинает встречаться с другими людьми, испытывать на себе влияние других норм, видеть другие интерпретации действительности, сталкиваться с другими толкованиями истины, добра, красоты. Причём ребёнок, подросток или юноша встречаются не просто с разными, но зачастую и с противоречащими друг другу картинами мира. За примерами далеко ходить не надо, ими изобилует наша повседневная жизнь. Так, например, для одних людей увиденный в лесу мусор — это сигнал к тому, чтобы убрать его; а вот для других — прямой указатель на то, что рядом можно бросать свой собственный. Кто-то может считать добродетелью толерантное отношение к людям иной национальности; а кто-то — борьбу за национальную «чистоту» родного города. Для одних последние выборы президента — это фарс и политическая манипуляция, для других же — чуть ли не высшее проявление демократии.

С людьми, предлагающими растущему человеку свои версии норм и ценностей, он встречается повсюду. Ситуация с его социализацией и воспитанием усложняется: чьи установки он интернализирует, в чью сторону направится вектор его ценностного самоопределения, кто и в какой мере будет способствовать становлению его индивидуальной картины мира: родители, друзья, церковь, педагоги, какие-то иные взрослые? А будут это как раз те люди, с кем ребёнок станет себя отождествлять, то есть те, с кем он сможет образовать духовную общность², с кем он сможет переживать свою общность, с кем он сможет установить важнейшую для своего личностного развития духовную связь. Именно их картины мира будут интернализованы ребёнком и составят новые слои его индивидуальной картины мира³.

Но тут возникает другой вопрос, нуждающийся в прояснении: что, если эти картины мира вступают в явное противоречие друг с другом или с базисной (сформировавшейся в раннем детстве) картиной мира самого ребёнка? Здесь важную роль начинает играть процесс *рефлексии*, позволяющий ребёнку осмыслить и проблематизировать как новые для него, так и ранее уже интернализованные им взгляды, установки, нормы, ценности. Такая рефлексия может быть «спровоцирована» кем-то извне (например, педагогом или родителями ребёнка), а может явиться и результатом его собственной мыслительной деятельности. Её следствием и становится нормативно-ценностное *самоопределение* ребёнка. А вот слабость или отсутствие подобной рефлексии приводит к складыванию у человека такой картины мира, в которой причудливо сочетаются, казалось бы, плохо сочетаемые элементы: так, люди, идентифицирующие себя как христиане, могут оказаться ярыми поборниками всеобщей воинской повинности или смертной казни, а рационализм учёного-физика, к примеру, может легко уживаться с всевозможными его суевериями и предрассудками. На самом деле в этом явлении нет ничего удивительного. Картина мира человека вообще имеет свойство быть многослойной и мозаичной⁴. Это было во все времена, это имеет место и в наше время. Очевидно, чем более сложноорганизованной является социальная жизнь человеческого рода, тем в большей мере проявляется эта особенность нашей картины мира.

Говоря о воспитании как о процессе образования педагогом различных общностей с ребёнком, важно отметить ещё и такой момент: **чем большее количество подобных общностей будет объединять педагога и ребёнка, тем эффектнее**



тивнее будет сам процесс воспитания. Можно выделить несколько типов таких воспитывающих детско-взрослых общностей:

1. Диадная общность, объединяющая только взрослого и ребёнка: назовём её «*я-ты общностью*». Такой тип общности могут образовать, например, ученик и любимый учитель, спортсмен и тренер, отец и сын и т.п.

2. «*Общность-группа*». Общностью такого типа может стать, например, кружок, который посещает школьник, туристская группа, с которой он идёт в поход, обычный школьный класс. Здесь интернализируемая ребёнком картина мира подкрепляется сигналами от других членов общности, как бы говорящих: «ты наш», «ты свой», «ты такой же, как и мы». Давно подмечено, что воспитание становится эффективнее, если оно осуществляется не только в прямом взаимодействии педагога и ребёнка, но и через детское объединение, где ребёнок чувствует себя «своим», где в действиях, нормах, ценностях других детей он видит подтверждение своим действиям, нормам и ценностям.

3. «*Общность-через-посредника*», в которую ребёнок входит только через посредничество взрослого. К такому типу общностей можно, например, отнести крупные социальные объединения (этносы, нации, конфессии), общность с которыми ребёнок с ещё не сформировавшейся этнической, страновой или профессиональной идентичностью может переживать только через отождествление себя с взрослыми их представителями.

4. Наконец, это может быть и общность, которую ребёнок образует лишь актом своего воображения — «*общность-в-воображении*» — например, с героями полюбившихся книг, прочитанных ребёнком по совету взрослого, с историческими деятелями, которые привлекли его внимание на проведённых учителем уроках и т.п.⁵ В таких общностях педагог присутствует латентно, скрыто, как её своеобразный крестный отец.

Стоит заметить, что все названные выше социальные объединения становятся для ребёнка воспитывающими общностями только тогда и на то время, когда и как долго он будет переживать свою общность с другими его членами. Как только это субъективное чувство общности пропадает, можно говорить об исчезновении и самой воспитывающей общности.

Фактором же образования воспитывающих общностей могут выступать те или иные *совместные действия детей и взрослых*: проблемно-ценностное общение, познание окружающего мира, труд, художественное творчество, социальное творчество, игра, развлечения, спортивные занятия, туристские походы и т.п.⁶ Их роль в воспитании сложно переоценить, ведь только в них в полной мере может раскрыться перед ребёнком картина мира взрослого. Только в конкретных действиях взрослый способен предъявить детям свои взгляды, свои ценности и свои представления о нормах. Только здесь у взрослого по-настоящему и появляется шанс стать для ребёнка значимым взрослым. Совместные действия, как видим, не только конституируют детско-взрослую общность, но и становятся самой тканью воспитания, тем процессом, в рамках которого протекают упомянутые нами выше отождествление, интернализация и рефлексия. А значит, именно в процессе совместных действий взрослого и ребёнка может происходить становление и развитие его (ребёнка) индивидуальной картины мира.

Теперь остаётся прояснить вопрос с самой картиной мира ребёнка, то есть с результатами функционирования детско-взрослых общностей, с результатами

⁵ В истории нашей страны существовал беспрецедентный опыт создания подростками подобных воображаемых общностей с литературным героем — гайдаровским Тимуром. Иногда вокруг подобных общностей возникали и вполне реальные «тимуровские отряды».

⁶ Для ребёнка они, как правило, становятся самостоятельными видами деятельности, но для педагога они всего лишь действия в структуре его воспитательной деятельности.





⁷ Некоторыми из этих видов деятельности человек может овладеть в полной мере, лишь став уже взрослым, поэтому данный результат воспитания можно отнести к ряду отсроченных результатов.

[41 – 75]

Управление
и проектирование

86

осуществляемых в её рамках совместных действий педагога и ребёнка, или, другими словами, с результатами воспитания. Вернёмся к данному нами выше рабочему определению понятия «картина мира»: это система иногда до конца не осознаваемых представлений человека о мире, определяющих его ориентацию в этом мире и его социальное поведение. Картина мира человека формируется в процессе его социализации, воспитания, обучения, саморазвития. Среди этих процессов воспитание занимает своё место: в отличие от всех остальных, оно связано с целенаправленным влиянием на нормативно-ценностную основу этой картины мира и в качестве своего результата имеет:

- расширение знаний ребёнка о социальных нормах;
- развитие его позитивных отношений к базовым общественным ценностям;
- приобретение им опыта ценностно окрашенного социального действия.

Однако этими результатами воспитания отнюдь не исчерпываются. Развитие индивидуальной картины мира человека логично приводит к изменениям и в его деятельности, а именно к овладению им высшими, социально полезными видами деятельности. К таковым можно отнести деятельности, целью которых является сохранение всего, что считается базовыми ценностями общества. Это может быть природоохранная, миротворческая, правозащитная, благотворительная, волонёрская деятельность, защита Родины, охрана памятников культуры, охрана здоровья людей, уход за больными, забота о детях и т.п.⁷ Такой качественный скачок в результатах воспитания происходит тогда, когда то или иное социально-полезное действие, осуществляемое ребёнком как составная часть ранее уже освоенной им более простой деятельности, приобретает (через описанный нами выше механизм) собственный мотив и становится самостоятельной деятельностью — деятельностью более высокого порядка.

Рассмотрим это на следующем примере. Педагог вместе с группой мотивированных ребят образует в школе туристский кружок, в котором школьники овладевают основами туристской деятельности. В рамках этой деятельности ребёнку приходится осуществлять ряд некоторых действий: ориентироваться на местности, совершать многокилометровые пешие переходы, собирать краеведческий материал и многое другое. Среди прочего он выполняет и природоохранные действия, иницируемые и задаваемые педагогом в качестве неотъемлемого элемента туристской деятельности. Поначалу ребёнок осуществляет эти действия по необходимости, ради лишь одной возможности путешествовать с друзьями, сидеть вечерами у костра, ночевать в палатке. Однако со временем ребёнок понимает, что значимый для него педагог, общность с которым он переживает и с которым отождествляет себя, вкладывает в эти действия какой-то особый личностный смысл, что они являются для него особенно важными. Постепенно он начинает перенимать (интернализировать) это его особое, ценностное отношение к природе, дополняя и развивая тем самым собственную картину мира. И вот тут происходит качественное преобразование прежних его действий — они совершаются ребёнком уже не ради того, чтобы и в следующий раз его взяли в поход, а ради собственно сохранения природы. У них под влиянием педагога появляется собственный мотив, и они превращаются в собственно природоохранную деятельность.

Итак, подведём итог нашим попыткам понять такой сложный феномен, каким является воспитание.

Первое. Воспитание осуществляется (где?) только в общностях, которые образует ребёнок со значимым для него взрослым.



Второе. Воспитание осуществляется (в процессе чего?) только в процессе совместных действий детей и взрослых.

Третье. Воспитание осуществляется (каким образом?) как интернализация ребёнком картины мира взрослого, общность с которым он переживает.

Четвёртое. Воспитание осуществляется (для чего?) для того, чтобы помочь ребёнку овладеть высшими, социально полезными видами человеческой деятельности.

Что же даёт нам такое понимание воспитания? Кроме того, что оно помогает нам объяснить некоторые упомянутые выше «парадоксы», оно ещё позволяет сделать несколько важных для практики выводов:

1. В конкурентной борьбе за влияние на школьника педагоги часто проигрывают улице, телевидению и даже криминальным группировкам, так как в своей воспитательной деятельности они смещают акцент с создания привлекательных для ребёнка педагогизированных детско-взрослых общностей (в которых бы культивировался благопристойный образ жизни и с членами которых тот мог бы себя отождествлять) на проведение неких считающихся самоценными воспитательных мероприятий для этого ребёнка. Между тем совершенно очевидно, что данные мероприятия (их количество, направленность, форма, содержание) вторичны и оказывают сколь-нибудь серьёзное воспитывающее влияние на ребёнка лишь тогда, когда тот ощущает свою общность с теми, кто проводит или олицетворяет собой эти самые мероприятия.

2. Воспитательный эффект школы станет гораздо большим, если в рамках организуемых ею различных видов внеучебной деятельности педагогом и ребёнком будут осуществляться такие совместные действия, которые потенциально могут стать основой овладения ребёнком другими, высшими, социально полезными видами человеческой деятельности.

3. Слабым местом в школьном воспитании является тот факт, что в рамках даже одного образовательного учреждения ребёнок может сталкиваться с разными, иногда противоречащими друг другу картинами мира. Педагоги одной и той же школы могут являться носителями совершенно различных представлений, например, о порядочности, свободе, дисциплине и т.п. А это порождает уже своеобразную внутреннюю конкуренцию за влияние на ребёнка и, естественно, снижает воспитательный потенциал школы. Если школьник и находит среди педагогов значимых других, с которыми он себя отождествляет, то чаще всего это небольшая группа единомышленников или один единственный педагог (любимый учитель, классный руководитель, тренер и т.п.): именно он и создаваемая вокруг него детско-взрослая общность (заинтересованные ученики, класс, детская спортивная секция) становятся основными воспитателями этого школьника. Увеличить же своё воспитывающее влияние школа сможет лишь тогда, когда установки, ценности, взгляды педагогов на мир будут если не схожими, то хотя бы согласованными. А это, как известно, происходит тогда, когда в ней складывается настоящий обще-школьный коллектив и школа становится воспитательной системой.

Литература:

1. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. / П. Бергер, Т. Лукман. М.: Медиум, 1995. 323 с. С. 211–212].

