

## Кого, как и зачем мы воспитываем

О. ЛИШИН, кандидат психологических наук

А. ЛИШИНА, педагог

### ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ:

коллективизм;

индивидуализм;

задачи воспитания;

тип личности;

направленность развития личности;

импрессионг как механизм формирования установки.

Многие десятилетия в отечественной педагогике задачу воспитания решали просто: “Не умеешь — научим, не хочешь — заставим!”

Первые еретики, правда, появились в нашей педагогике ещё в XVIII столетии. Григорий Винский писал в те времена: “... научение почти повсеместно принимается за воспитание...” и далее говорил так: “О отцы, матери, и все вы, от коих зависят дети, войдите в подробнейшее разыскание разности между воспитанием и научением; пекитесь ваших чад прежде воспитывать, потом научать” (*Винский Г.С.* Мое время. Записки. Спб., 1914. С.9, 18–19; цит. по: *Леонтьев А.Н.* Избр. психол. произведения. — Т. 1. М., 1983. С.380). Однако вплоть до начала 90-х годов двадцатого столетия проблема соотношения воспитания и обучения продолжала оставаться нерешенной — во всяком случае для большинства практически работающих педагогов. Один из авторов этих строк, биолог по образованию, собственно и пришел в психологию в поисках ответа на всё тот же вопрос: что нам, взрослым, нужно от детей, помимо их успеваемости и управляемости, более или менее благонаправленного поведения? Постепенно мы пришли к выводу, что без знания психологии ответить на этот вопрос невозможно, и первый шаг на этом пути — осознание сложности человеческой личности.

Крупнейший американский психолог Оллпорт, например, нашел 17 тысяч слов и около ста определений для характеристики поведения личности. В словаре русского языка Ожегова свойства личности определяются 1548 словами, а в грузинском языке для этой цели имеется более 4 тысяч терминов. И тем не менее в конце XX века мы можем опереться на определение, предложенное отечественным психологом А.Н. Леонтьевым: “Личность... это особое качество, которое приобретается индивидом в обществе в целокупности отношений, общественных по своей природе, в которые индивид вовлекается...” Исследование же личности человека — это “исследование его места, позиции в системе... общественных связей, общений...; это исследование того, ради чего и как использует человек врождённое ему и приобретённое им (даже черты своего темперамента и уж, конечно, приобретённые знания, навыки... мышление)” (*Леонтьев А.Н.* Там же. С.385).

Этот достаточно сложный профессиональный текст можно изложить более просто: человек как личность есть не столько то, что он знает, не столько то, что он умеет, чему его обучали, сколько то, что он хочет, как относится к миру, к людям, к себе; и во имя чего он действует.

Если такую мысль принять (а это, видимо, справедливо), то придётся самым решительным образом противопоставить обучение воспитанию как по цели, так и по способам её достижения. Если основное содержание личности — потребности, желания и отношения, то воспитать человека — значит помочь их становлению, их реализации. Так в чем же различие между обучением и воспитанием, если говорить конкретнее? **Научить чему-то** можно, **научить хотеть** чего-то — нельзя. Можно научить ребенка (с помощью поощрения или под угрозой наказания) таблице умножения или чистописанию, но научить хотеть учиться, познавать новое — невозможно. Тут нужны свои, особые механиз-

мы. Можно заставить соблюдать порядок, приучить к этому, но заставить быть добрым — нельзя. Просто речь здесь о разном: в области воспитания она идёт о жизненных целях, тогда как в обучении — о способах их достижения.

Следовательно, можно высказать и вовсе уж еретическую мысль, хотя, как мы уже говорили, далеко не новую: воспитание лежит в фундаменте обучения, а если рассматривать его как часть образовательного процесса, включающего в себя и обучение, и воспитание, то воспитание есть ведущий его компонент, а обучение эффективно лишь постольку, поскольку опирается на сформированный воспитанием мотивационный фактор. Там, где этого нет, где этого не понимают, — мучаются педагоги, дети и их родители, пытаюсь добиться хотя бы внешне приличных показателей обучения. Там же, где взрослые пришли к пониманию этого обстоятельства, — процесс обучения гораздо более эффективен.

Личность, как об этом говорят отечественные психологи, живёт и действует на трёх уровнях. Б.С. Братусь пишет: “Один уровень мы назовём собственно **личностным** или **личностно-смысловым**, “ответственным” за производство смысловых ориентаций, определение общего смысла и назначения своей жизни, отношений к другим людям и к себе... Для реализации, овеществления, опредмечивания этих отношений необходима соответственно реализованная активность человека, его деятельность, неизбежно несущая при этом на себе печать всех его индивидуальных особенностей... Этот другой уровень мы назовем уровнем реализации, **индивидуально-исполнительским** или **индивидуально-психологическим** уровнем. Кроме двух обозначенных уровней необходимо (...) ввести в рассмотрение ещё один **психофизиологический** уровень” (*Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. С. 71–72*).

Из сказанного для нас, практиков, следует, что в составе личности есть уровень, включающий в себя отношения человека к себе, к людям, к миру. Этот уровень формируется с помощью культуры и её “посредников”: книг, искусства, людей, путём общения с ними. Существует и другой уровень, обязанный своим содержанием опыту человека и его индивидуальным качествам. В третий уровень входит всё то, что подготовила нам эволюция животного мира на земле — это “психофизиологический уровень”. К нему относятся и биоэнергетический потенциал, и генетические особенности, и возрастные характеристики, и, наконец, связь всего этого с психологией пола.

Из сложного взаимодействия и взаимопереплетения уровней следует важное для нас положение: **задача воспитания есть прежде всего задача передачи детям, подросткам и молодёжи созданных культурой отношений и потребностей**. Её решение требует личного участия юного человека в общей, групповой (в том числе с людьми более опытными и знающими) деятельности, с учётом его пола, возраста и личных предпочтений. В этой передаче особая роль принадлежит общению, особенно — **неформальному**. Собственно, через него-то всё и происходит. Этим “воспитание” и отличается от классического “обучения”: ни приказать — заставить, ни натаскать в инструментальном плане — это к успеху не приведёт, поскольку цель всего процесса — передать отношение. Это — самая общая постановка вопроса. Дальше начинается конкретика: какая культура передаётся? У человечества “в багаже” много чего есть: и культурная традиция каннибалов, и наследие жертвоприношений. И средневековье там тоже помещается... Потому-то и встаёт проблема содержания культурного наследия для включения его в личностно-смысловой пласт человека. В шестидесятые-семидесятые годы говорили и писали в основном о “коллективистской” и “индивидуалистической” направленности личности, понимая их как соотношение движущих мотивов человека: действовать для себя или во имя общества. Это противопоставление было не то чтобы неверным, скорее, неточным. “Коллектив” — в психологическом (не в политическом!) смысле — группа высокого уровня развития, демократическая, самоуправляемая, ориентированная на гуманное и справедливое отношение к людям. Это — совсем неплохое место для развития личности, да и для жизни вообще. Проблема, однако, в том, что коллективы в точном психологическом понимании вообще в мире — редкое явление, а в нашем Отечестве — тем более. Советская власть, начиная с

двадцатых годов, их очень старательно истребляла, поскольку не могла мириться ни с самоуправлением, ни с демократизмом таких групп, ни с самостоятельностью воспитанных в их духовном климате людей. Уничтожая и сами коллективы, и наиболее талантливых их руководителей и носителей идеи, советские политические дирижёры с лёгкостью называли “коллективом” любую группу людей, которую можно было приказом или угрозой заставить выполнять указания начальства. Происходила эффективная дискредитация самого понятия “коллективизм”, открывалось широкое поле для политических и педагогических спекуляций: “коллектив завода”, “коллектив класса”... Антитезой ему служило понятие “индивидуализм”. Но ведь очевидно, что индивидуализм как качество личности бывает разный: или связанный с пренебрежением к другим людям, или, наоборот, с глубоким сочувствием к ним. Общими для двух его форм остаются лишь довольно высокая самооценка и некоторая неподготовленность личности к интенсивному и открытому общению. Считая понятие **направленности личности** достаточно широким, психологи школы А.Н. Леонтьева рассматривали его прежде всего как устойчиво доминирующую систему мотивов — интересов, убеждений, идеалов, вкусов и т.д., в которых проявляют себя потребности человека, обуславливая его сознание и поведение.

Действительно, поступки человека во многом определяются его интересами и пристрастиями, убеждениями, чувствами и идеальными представлениями; изменить поведение личности разговорами типа “давайте жить дружно”, как правило, не удаётся. А вот в совместной деятельности оно способно существенно меняться. Известны классические эксперименты М. Шерифа (1954), описанные Э. Мак-Нейлом (1962) и Бронфенбреннером (1976). Они заключались в том, что в летнем скаутском лагере после того, как подростки в свободном общении познакомились и подружились, были выделены две группы, как бы случайно разделившие пополам стихийно сложившиеся дружеские компании. Через некоторое время в расписании жизни лагеря появились соревнования, организованные так, чтобы в них одна из групп оказывалась победительницей, а другая — побеждённой. Наблюдения показали, что после этого дружественные чувства быстро улетучились и сменились откровенной враждой, оскорблениями и драками. Однако на новой стадии эксперимента администрация лагеря создала трудности в виде якобы испортившегося водопровода, поломки грузовика, подвозившего продукты, и др. Трудности можно было преодолеть только усилиями обеих групп. Возродилась дружба, появились новые дружеские контакты, начался поиск возможностей более тесного общения и совместных развлечений.

Ещё в начале двадцатого века, в 1901 году, российский педагог Г.А. Роков, предвосхищая зарождавшуюся тогда социальную психологию, писал о групповой индивидуальности класса, о “самодеятельном товариществе”, которое, по его мнению, “бритва обоюдоострая”, обладающая могущественной воспитательной силой, но способная стать и гибельным оружием. Г.А. Роков предлагал педагогам не разрушать детское сообщество, а “давать желательное и полезное направление его самодеятельности” (см.: Вестник воспитания. 1901. № 1. С. 106; Там же. 1903. № 4. С. 48). Таким образом, из сказанного выше следует — решение проблемы главного пути воспитательного воздействия: это — педагогически целесообразная организация групповой деятельности школьников. В этой области российскими воспитателями от А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, В.Н. Сороки-Росинского до И.П. Иванова и их последователями наработан колоссальный опыт, к сожалению, не востребованный отечественной педагогикой, в том числе реабилитационной педагогикой спецшкол, колоний, приютов.

Но вернёмся к проблемам личности. В середине двадцатого столетия внимание специалистов снова привлекло понятие “отношение”. В. Н. Мясичев в 1968 году писал: “Направленность выражает доминирующее отношение или его интеграл” (*Мясичев В.Н. Психология отношений. Воронеж, 1995. С. 111*). Это направление мысли специалиста интересно вдвойне. Во-первых, оно обращает наше внимание на то, что **отношение** к себе, к людям, к миру лежит в основе **направленности**, т.е. личностной жизненной позиции, оп-

ределяющей сознание и поведение человека. Во-вторых, часто ли мы, родители и педагоги, думаем о нашем отношении к детям, об отношении детей друг к другу?

“Какое там отношение, лишь бы дело делали, учились и вели себя как следует”, — скажут многие. Отношение воспринимается как нечто сугубо личное, интимное, до которого нечего допускать посторонних, а с другой стороны — как нечто, не связанное с деловой стороной жизни. Но коль скоро **отношение** (даже не логика, не разум) во многом определяет и **сознание** человека, и его **поведение**, то **не есть ли оно, именно отношение, первой заботой и родителей, и педагога?**

Каким же бывает оно, это отношение?

В 1993 году И.Д. Егорычева предложила свое понимание направленности личности, которая, в сущности, рассматривается ею как направленность отношений или, точнее, установок (но не мотивов, поскольку то, чем люди занимаются, — остаётся “за кадром”). Она расположила четыре типа направленности на пересечении двух шкал: одна — вертикальная — от полного принятия себя (Я+) до полного непринятия (Я-). Вторая шкала — горизонтальная: от полного принятия другого человека (он же — синоним общества, так как речь идёт не о близком, а о человеке чужом, незнакомом), т.е. от “0+” до полного непринятия его — “0-”. На пересечении шкал — между “Я+” и “0+” — лежит квадрант **гуманистической направленности**. Люди этой направленности не стремятся к автономии, но признают право каждого, и своё в том числе, на самостоятельность как в группе, так и вне её. Они принимают и себя и другого как он есть, и непохожесть не вызывает у них раздражения. Они уважают своё и чужое мнение, свои и чужие интересы, ориентируются на принципы справедливости и человечности, на доброжелательность и открытость в контактах. Такое отношение предполагает ответственность и готовность к сотрудничеству. Нам удалось выявить экспериментально, что люди такого типа воспринимают общение с другими как одну из важнейших потребностей, оно для них высоко значимо и переживается глубоко и интенсивно.

В конфликте они стремятся к компромиссу и сотрудничеству, агрессивность у них — в пределах нормы. Такие люди ориентированы на самостоятельность суждений, уверенность в себе, их отличает стремление к независимости, к дружеским отношениям, терпимость к недостаткам других. Им свойственны высокая эмоциональная устойчивость, самоконтроль, обязательность, доверчивость. Они ценят творчество, активную деятельную жизнь, равенство и свободу, исполнительность, честность, высокую ответственность.

У людей (в том числе у подростков и старшеклассников) в квадранте “Я+” и “0-” — наблюдается **эгоцентристская направленность**. Люди этого типа сосредоточены на себе, на собственных интересах и проблемах, которые представляются им особой ценностью, достойной уважения и признания, тогда как окружающие, по их мнению, далеко не всегда этого достойны. Человек эгоцентрической направленности требователен к другим, но не к себе. В особенности он ценит в людях согласие с его мнением, поскольку свою точку зрения считает единственно верной. Часто ему представляется, что его недооценивают. Проблемы других людей ему чаще всего безразличны, но чужое безразличие к себе он воспринимает крайне болезненно. Отсюда — нежелание вникать в проблемы других, и тем более — помогать им, если самому это не нужно. В наших экспериментах выявилась повышенная агрессивность таких людей, нормальная или пониженная ориентация на общение, соперничество или компромисс при конфликтах. Для них характерны высокая эмоциональная устойчивость и нормативность поведения, жестокость, подозрительность, замкнутость, стремление к доминированию. Этим людям свойственна большая заинтересованность в материальных благах и удовольствиях, а также большая самостоятельность в суждениях и стремление к личной независимости. Они высоко оценивают жизнерадостность, смелость, твердую волю, нетерпимость к недостаткам, рационализм.

Третий квадрант — между полюсами “0 -” и “Я -” — соответствует **негативистской направленности** личности. Это случай, когда человек не принимает ни себя, ни других. К такому восприятию часто приходят люди, тонко чувствующие, глубоко переживающие.

Поводом к этому служат разочарование в людях, крушение идеалов, проблемы взаимоотношений в семье и в кругу друзей, жизненные неудачи. Людей данного типа не удовлетворяет их место в обществе, но попыток добиться чего-то более подходящего они обычно не предпринимают. Собственные успехи их не обнадеживают, неудачи не слишком подавляют: для них они естественны. Общение с таким человеком довольно тягостно, тем более, что часто он пытается самоутвердиться через негативизм. В российских условиях к проблемам такой личности нередко присоединяется алкоголь как испытанный транквилизатор, временно гасящий острое недовольство собой.

Наконец, между полюсами “Я –” и “0+” лежит четвертый квадрант, соответствующий депрессивной направленности личности. Главная особенность такой личности в том, что она не приемлет себя. Сравнивая себя с другими, такой человек неизменно находит положительное у других и отрицательное — у себя. Об удовлетворённости своим делом и его результатами здесь говорить вообще не приходится. Естественным следствием такого отношения, как нам удалось обнаружить в эксперименте, становится острая, сверхнормативная внутренняя агрессия, предельно высокий показатель враждебности и чувства вины, обидчивость и подозрительность, высокая тревожность. Естественно, что такие качества ставят их носителей в самое сложное положение среди других людей и очень затрудняют их существование. Формирование личности такого типа связано с систематическим, с раннего детства, подавлением самооценки, унижением достоинства, блокированием самостоятельных решений. Самое удивительное, что депрессивно ориентированный человек нередко не верит людям, пытающимся вернуть ему оптимизм и веру в себя. В некоторых случаях он способен даже их возненавидеть.

Мы полагаем, что формирование жизненной позиции или направленности личности берёт начало в семейных отношениях, вероятно, с первого года жизни ребенка и завершается в основном к концу старшего подросткового — началу юношеского возраста, когда молодой человек перестаёт ориентироваться исключительно на мнение группы, к которой принадлежит.

Один из крупнейших генетиков В.П. Эфроимсон обнаружил психологическое явление, названное им “импрессингом”. В отличие от животного мира, где существует явление “импринтинга” — запечатления в первые минуты жизни любого рядом находящегося существа как “своего”, импрессинг у человека характерен тем, что запечатление повторяется многократно, и от него зависит формирование стремлений, предпочтений, влечений. Это означает, что у человека в младенчестве, в детстве, отрочестве, юности формируются и закрепляются те ценности, критерии, подсознательные решения, которыми он будет руководствоваться в течение долгих лет.

Бывает, что такое запечатление ловит и закрепляет отношение, возникшее из-за одной только фразы, сказанной, например, матерью восьмилетнему сыну. Так, мать Артура Комптона, когда сынишка явился к ней с толстой тетрадью, где были изложены его “открытия” относительно морфологии индийских и африканских слонов, серьёзно похвалила мальчика за его работу. Спустя тридцать лет, когда Артур Комптон был уже Нобелевским лауреатом по физике, мать спросила его, помнит ли он этот случай. Сын ответил, улыбаясь, что помнит, конечно, и что если бы мать посмеялась тогда над его “открытиями”, его любовь к исследованиям угасла бы, скорее всего, навсегда. Психологически сходная ситуация предопределила жизненный путь русского математика Софьи Ковалевской, братьев Мечниковых. Воспоминания о детстве С.В. Ковалевской довольно чётко показывают, например, как складывалось её предпочтение к занятиям математикой, совершенно нетипичное в то время для девочки из дворянской семьи. Её дядя П.В. Корвин-Круковский, дилетант-неудачник, отводил душу в беседах с двенадцатилетним подростком. “Забывая совершенно, что он обращается к ребёнку, он нередко развивал передо мною самые отвлечённые теории. А мне именно то и нравилось, что он говорит со мной, как с большой, и я напрягала все усилия, чтобы понять его или по крайней мере сделать вид, будто понимаю (...)... От него услышала я, например, в первый раз о квадратуре круга, об асимптотах,

к которым кривая постоянно приближается, никогда их не достигая... Он внушал мне благоговение к математике, как к науке высшей и таинственной, открывающей перед посвящёнными в нее новый чудесный мир, недоступный простым смертным” (*Ковалевская С.В.* Воспоминания детства. Нигилистка. М. 1960. С. 64.). Тема бесед со взрослым, хотя и непонятная, запечатлелась в сознании как значимая. Отсюда один шаг к образованию мотива деятельности — изучению математики.

Изучение жизни и деятельности русского учёного-географа, публициста и революционера-шестидесятника Льва Ильича Мечникова позволяет идентифицировать написанную им повесть “Смелый шаг” (Современник. 1863. № 11) как автобиографическую. Обострённое чувство справедливости, способность сопереживания сформировались у него в детстве. В 1850 году его отдали в привилегированное Петербургское училище правоведения, которое было по тем временам одним из лучших учебных заведений в России. Вспоминая о своей последующей жизни в родительском имении, Лев Мечников пишет, что всякий раз, когда при нём наказывали кого-нибудь из дворовых, он чувствовал себя на месте избиваемого, и от невозможности ответить обидчику доходил порою до иступления. Лев Ильич вызывал тревогу родных своей близостью с дворовыми, привязанностью к деревне и запойным чтением “несерьёзных” книг, вроде повестей Н.В. Гоголя (см. *Литвина А.К.* Русский гарибальдиец Лев Ильич Мечников // Россия и Италия. М.: Наука. 1968. С. 173–174). Импрессионг, полученный в Училище правоведения, обострил восприятие нового импрессионга — от сцен крепостного быта, и, скорее всего, именно эти впечатления сформировали личность Льва Ильича Мечникова, о котором Г.В. Плеханов писал, что он был “не только учёным, он был борцом, который с оружием в руках умел отстаивать дело свободы” (*Плеханов Г.В.* Соч. Т.7. С.327). Характерно, что судьба младшего брата Льва Ильича — Ильи Ильича Мечникова сложилась совершенно по-другому. Сцены крепостного быта не могли шокировать его уже потому, что они были привычны, он рос среди них с момента рождения. Зато на него произвело неизгладимое впечатление появление в усадьбе студента-естественника, приглашённого в качестве домашнего учителя Лёвы. Кончилось тем, что вместо Льва на экскурсии в природу отправлялся его младший брат, ставший со временем учёным-биологом мирового масштаба. Как мы видим, и здесь свою роль сыграл импрессионг.

Надо ли говорить, что путём импрессионга могут складываться и закрепляться не только положительные, но и социально опасные тенденции в поведении человека. Самое важное — когда, где и как проявляется значимое для растущего человека отношение и от кого оно исходит.

По-видимому, импрессионг является, по существу, одним из психологических механизмов формирования **установки**. Для практика-психолога, учителя и родителей это означает, что ваше слово, ваш поступок — для вас, пусть и случайный, единичный, возникший под влиянием минутного настроения, может на годы определить **отношение** к вам и к миру людей растущего рядом человека. А от отношения к **действию** под его влиянием — один шаг. Имя ему — **установка**.

Недавно к одному из нас на консультации обратилась молодая женщина, мать двоих детей. Она не могла понять, почему младшая дочь, пятилетняя девочка, добрая и уравновешенная по характеру, уже не один год не признаёт мать, враждебно к ней относится и в то же время хорошо ладит с отцом, да и в детском саду она, что называется, душа коллектива. Матери рассказали то, о чем написано выше. Она задумалась и вдруг сказала: “Я поняла. Теперь я знаю, откуда это идёт”. Вероятно, какой-то поступок или слова не просто “обидели” ребенка, но оказались тем самым импрессионгом, который создал у девочки отрицательную установку на самого близкого человека — маму. Изменить ситуацию будет довольно трудно. Хорошо ещё, что в этой семье, по-видимому, достаточно тёплая и доверительная атмосфера, в которой отношение пятилетней девочки проявлялось откровенно, было замечено, что и вызвало тревогу родителей.

О проблеме воспитания в педагогической среде говорится и пишется довольно много.

Всё насущнее становится необходимостью сохранить в российском социуме человечность, способность к сотрудничеству, ответственность — качества, без которых существование и государства, и нормального общества невозможно. Разбойник, вооруженный кистенем, на лесной дороге XVI века — это одно, а наркобарон, в чьём распоряжении может оказаться любое оружие, вплоть до ядерного — совсем другое. По этому поводу уже упоминавшийся нами генетик В.П. Эфроимсон в 1988 году писал: “Научно-техническая революция означает прежде всего резкое возрастание **этического компонента личности, личной ответственности** (выделено нами. — О. и А. Лишины). Следовательно, научно-техническая революция требует... людей, отличающихся предельно и сверхпредельно высокими показателями не только по параметрам ума, воли, **но и этики**, хотя бы для того, чтобы их можно было расставить на ключевые позиции...” И ещё: “Наша жизнь, наше существование в огромной мере определяется тем целеполаганием, которое складывается ещё в детстве, обычно — под влиянием матери. Именно интеллигентная мать очень рано подводит ребёнка к вопросу, который ему нужно решить: или я — за себя, или я — за других. Или я — для людей, или люди — для меня...” (*Эфроимсон В.П.* Гениальность и генетика. М., 1998. С.31, 494).

Эти мысли Владимир Павлович высказал в интервью в 1988 году, но тогда оно полностью напечатано не было. Сегодня, в контексте современности, спустя одиннадцать лет после сказанного, оно читается как гениальное предвидение. Пора российской педагогике сделать свои выводы относительно целей, задач и путей воспитания...