

**Б.М. Бим-Бад**

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ

**Курс лекций**

**Б 61 Бим-Бад Б.М.**

Педагогическая антропология: Курс лекций. — М.: Изд-во УРАО, 2002. — 208 с.

ISBN 5-204-00325-8

В настоящем курсе лекций кратко освещены все темы и вопросы, предусмотренные государственными стандартами трех специальностей:

- 1) Педагогика (033400), квалификация — преподаватель педагогики;
- 2) Социальная педагогика (031300), квалификация — социальный педагог;
- 3) Педагогика и психология (031000), квалификация — педагог-психолог.

Учебный материал призван дать ясное представление о задачах педагогической антропологии и способах их решения.

Большое внимание уделено прикладным аспектам педагогической антропологии, решению профессиональных проблем педагогов и психологов.

Для студентов педагогических и психологических специальностей, воспитателей, учителей, родителей, консультантов-психологов, управленцев в сфере образования.

ББК 28.71  
УДК 37: 572

*Рекомендовано  
редакционно-издательским  
советом УРАО*

ISBN 5-204-00325-8

© Бим-Бад Б.М., 2002

Прекрасной светлой памяти  
Сергея Игоревича Лицова

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ КАК ОБЛАСТЬ ЗНАНИЯ

---

## Л е к ц и я 1 ЭВОЛЮЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Педагогическое человековедение уходит корнями в многовековую толщу народной мудрости, прежде всего пословицы и поговорки, "модели воспитания", как их называют в социологии. Фиксированные в народных моделях воспитания наблюдения миллионов людей над собой и своими братьями оказывают сильнейшее влияние и на современного человека на всем протяжении его развития.

В основании любой воспитательной доктрины, любой философии образования, нормы, каждой рекомендации, каждого запрета заложены те или иные утверждения о природе человека, общества, индивидуального и общественного познания. Какой бы пласт педагогической культуры мы ни взяли, в самом строе присущего ему мышления имеется антропологическая составляющая.

### Предыстория педагогической антропологии

Конфуций, Сократ, Платон, Аристотель, Августин, Фома, обосновывая свое понимание воспитания и обучения, ссылаются на природу человека в собственной ее трактовке или понимаемой согласно авторитетам, традициям и т.п.

Впервые системно изучал человека с позиций и в аспектах образования основоположник научной педагогики Ян Амос Коменский. Он построил педагогику как строго дедуктивную теорию, выведенную из постулатов. Ими служили закономерности воспитательного взаимодействия человека с человеком, а также наблюдения над мотивами познавательной деятельности учащихся.

Коменский показал, что природосообразность образования не означает одной только адаптации школы к особенностям личности. С помощью природосообразного обучения, его содержания и методов, постоянно опирающихся на природные способности и законы развития человека, облагораживается и совершенствуется сама его природа. Комен-

ский антропологически обосновал возможность педагогики, эффективной в обучении всех всему при условии ее природосообразности.

Антропологическое мышление в педагогике имеет богатую историю. Особенно заметны результаты антропологического подхода к решению педагогических проблем в научной дискуссии 1750—1850 гг. в Европе.

Большой вклад в развитие идеи природосообразности воспитания внес своими парадоксальными и глубокими наблюдениями Жан Жак Руссо. Воспитывающее взаимодействие растущего человека с его средой, показал Руссо, отвечает людской природе в гораздо большей мере, чем воздействие на него со стороны воспитателей.

Иммануил *Кант* доказал и необходимость, и возможность педагогики, позволяющей людям менее совершенным воспитывать людей более совершенными. То есть добиваться прироста высших совершенств, способностей и достоинств. Орудия такого развивающего образования суть культура моральных чувств и культура мышления по основоположениям.

Традицию человековедческого обоснования педагогики в начале XIX столетия продолжил Иоганн Генрих Песталоцци. Он показал, что исходные пункты развития душевных способностей суть: 1) созерцание, т.е. активное восприятие вещей и явлений, познание их сущности, формирование точного образа действительности, и 2) присущее нашим способностям стремление к их развитию.

Феноменология духа — образовательная антропология Георга Вильгельма Фридриха Гегеля — неразрывно связала воспитание рода человеческого с развитием и совершенствованием отдельной личности. Человеческое в человеке формирует дух его народа — история, воплощенная в языке, религии, нравах, политическом строе и т.д. Но спонтанного очеловечения человека под влиянием всех этих факторов еще недостаточно для его подлинного образования. Необходимо еще и саморазвитие, серьезная работа самого воспитуемого. Этот труд, превращающий душу в дух, опирается на чувства радости и красоты бытия.

### **Разработка педагогической антропологии как самостоятельной области знания**

С 1860-х гг. на Западе педагогическая антропология стала разрабатываться как самостоятельная отрасль философского и педагогического знания (Карл Шмидт и его школа). Одновременно педагогическая антропология зародилась и в России (К.Д. Ушинский и его школа).

К.Д. Ушинский заложил основы специального изучения человека как воспитуемого и воспитателя с целью согласовать педагогическую теорию и практику с природой человека. Он вел педагогику к идеалу ан-

тропологического универсализма. Все знание о человеке должно служить фундаментом для педагогики — о душе, о теле, о человеческом общезитии.

В 1868 г. был опубликован первый, а в 1869 г. — второй том произведения К.Д. Ушинского "Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии". Смерть прервала его труд в самый напряженный момент творчества — завершения трилогии, не имевшей какого-либо аналога в мировой педагогической литературе.

Ушинский был первым, выделившим воспитание как главный фактор человеческого развития.

Синтез научных знаний о человеке нужен был Ушинскому не только для доказательства могущественной силы воспитания. Такой синтез был особенно необходим для нового подхода к самому развитию, взаимосвязь физического, умственного и нравственного начал которого — движущие его силы.

Подход к человеческому развитию с точки зрения воспитания как главного фактора этого развития предполагает подход к самому воспитанию со стороны внутренних законов человеческого развития.

Педагогическая антропология — научный подвиг Ушинского, значение которого возрастает по мере прогресса науки и дела воспитания.

Вплоть до революции 1917 г. и некоторое время после нее в нашей стране развивалась школа педагогов-антропологов и психологов, последователей Ушинского. Яркими представителями ее были К.К. Сент-Илер, М.И. Демков, П.Ф. Каптерев, В.А. Вагнер, А.Ф. Лазурский и многие другие.

Специально разрабатывал антропологические основы воспитания П.Ф. Лесгафт. В основу теоретической педагогики Лесгафт положил *антропологический принцип*, целью которого было выяснение для педагога значения личности ребенка как самой большой ценности.

Отечественный врач-психиатр Григорий Яковлевич Трошин (1874—1938) опубликовал в 1915 г. фундаментальный двухтомный труд "Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей". В 1922 г. его выслали за границу, он жил и работал в Праге. Педагогическая антропология Трошина обогатилась впоследствии результатами его исследований по клинической психиатрии, нормальной психологии, детской психопатологии, а также по психологии творчества.

Одновременно с педагогической антропологией в конце XIX—начале XX в. быстро развивалась *педология* — целостная и системная область психологических и педагогических знаний, в которой ребенок изучается комплексно и всесторонне.

П е д о л о г и я, называемая также в англо- и немецкоязычной традиции "изучением развития детей" (child study, child development,

Kinderforschung), сложилась как научная дисциплина с устойчивым эмпирическим основанием сравнительно поздно.

Истоки педологии восходят к сороковым годам XIX в., когда Чарльз Дарвин начал систематические наблюдения над развитием одного из своих детей. Он собирал объективные данные о созревании девочки, анализировал многочисленные проявления ее роста.

В 1882 г. подобное, но более сложное исследование "Душа ребенка" опубликовал в Германии психофизиолог В.Т. Прейер, который имел многих последователей.

Мировое влияние имела созданная в 1889 г. американским специалистом в области педагогической психологии Г. Стенли Холлом (1846—1924) первая педологическая лаборатория. С 1891 г. Г. Стенли Холл стал издавать научный журнал "Педагогический семинарий", целиком посвященный детской психологии и педагогике. Этот год принято считать годом рождения педологии как науки.

Ее предметом стали: проблемы развития детей от рождения до начала юности; психологические особенности детей, отличные от взрослых; природа индивидуальных различий. В начале XX столетия педология приняла на вооружение интеллектуальное тестирование и стала базой психолого-педагогического консультирования.

Основные методы педологии как теории: наблюдения; опросы детей, родственников, учителей и других взрослых, окружающих ребенка. Широкое применение нашли также проективные тесты, а также тесты личности и тесты интеллекта. В педологии разработаны многочисленные экспериментальные методики.

В нашей стране педология тщательно, очень скрупулезно изучала социальные эмоции детей. В частности, М.Я. Басов (1892—1931) и его сотрудники включали переживания в понимание поведения детей, изучаемого в его социально-культурной и исторической обусловленности.

После запрещения педологии и истребления педологов в нашей стране педагогике оставили только некие "связи" с другими науками о человеке. Целостное и системное изучение объекта педагогики стало невозможным.

"Связь" — вещь туманная. Один исследователь "связывается" больше, другой меньше. "Связь" — дело несистематическое.

Педагогика оставалась "бездетной". Ее уделом были ползучий эмпиризм или голые спекуляции.

В несоциалистической части мира в XX в. проблема человека и его образования становится эпицентром ожесточенных дискуссий и главным параметром дифференциации педагогической практики и теории.

Вильгельм Дильтей, Мартин Бубер, Эрих Фромм, Отто Больнов, если ограничиться немногими из примеров, взятыми из XX столетия,

придавали стимулы собственно педагогическому мышлению именно антропологией в том или ином ее освещении.

Еще в начале 1920-х гг. Теодор Литт провозгласил сущностью, а не материалом педагогического мышления историю человеческой души в ее целостном понимании.

Сильный стимул к развитию педагогической антропологии в наше время придал Отто Фридрих Больнов, внося в нее мотивы простых жизненных проблем реального существования людей, каждодневного бытия, страха, надежд, веры, способов самоутверждения.

Колоссальный вклад в развитие педагогической антропологии внесли в XX в. М. Монтессори, О. Декроли и З. Фрейд.

Психоанализ поставил себе целью проникнуть в удивительные тайны человеческой природы с помощью неосознаваемых сексуальных переживаний детства.

Развитие человека из ребенка представлено психоанализом не только как труд, но еще и жертва. Окультуривание биологических импульсов требует от растущего человека мучительного вытеснения своих неизбывных и страстных желаний.

Но тиранищие человека эротические и разрушительные потребности не покидают его: даже будучи вытесненными из сознания и, казалось бы, преодоленными личностью, они продолжают осуществлять свою невротизирующую человека и притом тайную от него работу.

Современная педагогическая антропология оплодотворена также и нео-фрейдизмом. Анне Фрейд, Мелани Кляйн, Эриху Фромму и Эрику Эриксону удалось вписать импульсы, идущие от врожденной программы развития тела, в сложный и реалистически мыслимый социальный и культурный контекст.

Во второй половине XX в. педагогическая антропология как философия педагогики бурно развивается в Германии. Поныне актуальны педагогико-антропологические идеи немецкого философа О. Финка (1905—1975), особенно его концепция самоопределения личности.

На стыке философии и психологии весьма плодотворно работал Ф. Лерш (1898—1972), представитель понимающей психологии и характеристики.

Основываясь на антропологических представлениях об амбивалентности отношений человека с окружающим миром, Лерш дал ценную классификацию мотивов поведения. Среди них — участие, стремление к продуктивному творчеству, познавательные интересы, любовь, долг, художественные потребности, метафизические потребности, религиозные искания.

Йоахим Риттер и его школа (О. Марквард, Г. Любе и др.) показали, что науки о духе, т.е. искусство и гуманитарные дисциплины, компен-

сируют двойственность человека в современной цивилизации, открывают для него возможность индивидуализации. Но свершить это благое дело науки о духе могут только через структуры образования, через школы и университеты.

Поэтому образовательная работа общества, чтобы спасти человечество от саморазрушения, должна превратиться в главное средство встречи человека с лучшим в культуре мира, восстановить "единство исторической памяти" с помощью лучшего в истории человечества.

**Педагогическая и возрастная психология.** С 1930-х гг. многие функции педагогической антропологии в нашей стране взяла на себя педагогическая и возрастная психология. Талантливые и смелые ученые — психологи Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, философ Э.В. Ильенков и другие — нашли педагогические принципы, основанные на глубоком знании человеческой природы. Они несут в себе еще далеко не использованный ценный и во многих отношениях новаторский материал.

Возможно, самое большое влияние на современную педологию и педагогическую антропологию оказал Жан Пиаже (1896—1980, Швейцария), основатель Женевской школы генетической психологии.

Опираясь на прямые наблюдения и непосредственное взаимодействие с детьми, Пиаже развивал теорию стадийного развития способностей в детях. Он описал основные этапы научения в детстве и характеризовал особенности восприятия ребенком себя и мира на каждой стадии его умственного роста.

## **Педагогическая антропология в начале XXI в.**

Проблематика современной педагогической антропологии отличается беспрецедентной широтой.

Человек как воспитатель и воспитуемый изучается ныне в контекстах разных стран, культур, в различные исторические эпохи. Во время войны и в годы расцвета страны, на всех ступенях социальной лестницы.

Особенно быстро развивается педагогическая антропология в Германии, США, Франции, Японии, Англии, Южной Корее. Среди большого числа тем, которым посвящены исследования, книги и статьи, конференции и съезды по педагогической антропологии, назовем лишь наиболее интенсивно разрабатываемые мотивы.

**Теория, концепции и методология педагогической антропологии.** Основа интегральной педагогической антропологии сегодня — типы отношений человека к человеку и человечеству. Они рассматриваются в пространстве жизнедеятельности,



пространстве опыта и пространстве времени — с историческими и систематическими примерами.

Педагогическая антропология становится общепризнанным вместилищем фило- и онтогенетических (био- и культуросообразных) предпосылок воспитания.

Изучаются эмпирические, интерпретационные и нормативные аспекты педагогической антропологии.

Междисциплинарная природа педагогической антропологии. Исследуются непосредственные связи между философской антропологией и педагогикой. С позиций философской антропологии рассматривается место образования в феномене человека.

Данные социальной и культурной антропологии привлекаются в исследованиях проблем агрессивности детей и подростков. Изучается влияние опасных игр, детективов и фильмов ужасов на становление жестокости в детях. Педагогическая антропология предупреждает о недопустимости превращать зло смерти, убийства и их раскрытие в игру.

Огромное внимание в современной педагогической антропологии уделяется связям педагогики и политики. Изучается вечный замкнутый круг: власть, воспитание, ребенок; ребенок, воспитание, власть.

Мировая художественная литература окончательно стала источником антрополого-педагогических знаний о ребенке, его культуре и воспитании.

Прикладная педагогическая антропология характеризуется эволюционным подходом к ребенку.

Бытие ребенка в экзистенциальном и феноменологическом срезе. В последнее время появляются исследования, сопоставляющие наблюдения над детьми с их восприятием собственной жизни, с их переживаемым бытием и его осознанием.

Педагогическое человековедение занимается феноменологией чувств, мышления и воли детей разного возраста.

Изучается роль самочувствия, здоровья и нездоровья в развитии детей.

В центре внимания исследователей — детские радости и огорчения. Счастье ребенка рассматривается как сложная педагогическая задача. Удовольствия и восторги. Содержание счастья ребенка. Специфика детских радостей в сопоставлении с радостями взрослых людей. Типы счастливых детей. Счастье, удовольствие и суждение о них в их соотношении: рефлексия и довольство жизнью. Уравновешенная, гармоничная жизнь ребенка: детская любовь, труд учения и повседневные обязанности, игра и игры.

Детские неприятности, слезы и протесты. Настоящее горе: потери и мучения. Смерть близких. Болезни близких. Отношение к смерти вооб-

ше и своей — в частности. Страхи. Жестокое обращение с ребенком взрослых и других детей. Болезни, физические недостатки. Весь страдальческий опыт детства. Опасности для дальнейшей жизни, заключенные в страданиях ребенка. Психические травмы.

Дурное обращение с детьми: запущенность, безнадзорность, равнодушные, враждебность, жестокость. Беззащитность ребенка и открываемые им способы самозащиты. Дети — жертвы садизма, половых извращений, грабежа, шантажа и иных преступлений.

Среда и ребенок. Педагогическая антропология все больше внимания уделяет влияниям непосредственной и более широкой культуры на становление и развитие личности. Весь процесс научения и учения рассматривается в культурном средовом контексте (обычаи, пред-рассудки, ценности, отношения, ожидания).

Пути и способы приспособления ребенка к окружающему его миру в зависимости от характера этого мира. Влияние детей на изменения их среды.

Развитие детей и педагогические выводы из его изучения. Характерен персонологический подход к развитию личности в современной педагогической антропологии.

Глубоко изучаются способности ребенка, трудоспособность как всеопределяющее созидательное качество. Ингибиторы трудоспособности: страхи, лень, неудачи и т.д.

Особенности мышления у детей различного возраста и разного опыта. Удовольствия и трудности мыслительного процесса. Ошибки и их значение.

Поведение, настроения, мотивы действий и бездействия ребенка. Его ценности и отношения.

Добрые и злые интенции детей. Проявления доброго и злого в ребенке. Их значение для дальнейшей жизни человека.

Педагогико-антропологическая теория Я-концепции.

Антропологические предпосылки новой культуры учения. Природа учения. Учет отношений между ребенком, учителем и содержанием образования. Роль противоречий в воспитании и обучении. Воспитание чувств. Саморазвитие. Влияние школы на ребенка с целостных психофизиологических позиций. Последовательное, систематичное и строгое изучение механизмов, по которым в школе убивают радость и счастье учиться.

Человек как воспитатель. Роль любви в становлении личности ребенка.

Учитель и обучение. Пробуждение внутреннего видения, интуиция учителя в классной комнате.

Педагогическая терапия. В конце XX—начале XXI в. быстро развивается педагогическая педиатрия, или педиатрия поведе-

ния, — комплексная теория и прикладное знание о педагогических болезнях и их лечении. Педиатрия поведения изначально строится на базе педологии и педагогической антропологии (Марк Борнштейн, Дженис Л. Женевро, Уильям Б. Кэрей и др.).

*Таким образом,* педагогическая антропология вступила в XXI в. вполне сложившейся и весьма широкой междисциплинарной областью знания. При всем разбросе наличных дефиниций, категорий и понятий педагогической антропологии в ней ясно различим специфический предмет — основная проблематика, источники и методы научной разработки.

Современная педагогическая антропология — не только теоретическая, но и прикладная научная дисциплина. Ее материалы и выводы имеют непосредственный выход в широкую педагогическую практику.

## **Л е к ц и я 2**

### **МЕСТО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ**

Педагогическая антропология входит в педагогику как ее составная часть. Поэтому для ответа на вопрос, что такое педагогическая антропология, необходимо понять, что такое педагогика.

Педагогика — наука и искусство совершенствования человека и групп людей с помощью образования, воспитания и обучения.

В педагогическое знание включаются три главные области.

1. *Педагогика как наука и искусство.* Область знания о педагогике как теории и практике называется философией педагогики, или общей педагогикой. Философия педагогики отвечает на следующие главные вопросы. Необходима ли педагогика как научное знание о воспитании? Если необходима, то как она возможна? Какова природа педагогики в отличие от других наук и искусств?

Природа педагогики как науки и искусства воспитания производна от природы воспитания, от понимания его сущности. Поэтому в основе философии педагогики лежит теория образования, воспитания и обучения.

2. *Теория образования, воспитания и обучения.* Эта теория отвечает на вопросы о природе образования, воспитания и обучения, об их необходимости и возможности. Ее предметом являются процесс воспитания и учебный процесс.

Образование, воспитание и обучение человека зависят от понимания природы человека, от знания возможностей и границ его развития. Поэтому в фундаменте теории воспитания лежит знание о человеке как воспитуемом (обучаемом) и воспитателе (учителе).

3. *Педагогическая антропология как фундамент всего здания педагогики.* Часть педагогики, посвященная познанию человека как воспитателя и воспитуемого, называется педагогической антропологией. Она отвечает на вопросы о природе человека и людского сообщества, о воспитуемости, обучаемости человека и групп людей.

На педагогической антропологии покоится теория образовательно-воспитательных процессов, над которой возвышается теория педагогики.

Графически представить структуру педагогики можно как пирамиду. В ее основании находятся обобщающие положения о человеке как субъекте и объекте воспитания — педагогическая антропология. Первый этаж занимает теория воспитания. Венчают "пирамиду" идеи о педагогике как науке и искусстве — общая педагогика (философия педагогики).

Прочность всего здания в огромной мере зависит от крепости его фундамента. Если предположить, например, что человек никак не воспитуем по своей природе (посылка на фундаментальном этаже "пирамиды"), то и теории воспитания быть не может (посылка на первом этаже). Стало быть, и педагогика как знание о воспитании не нужна, да и невозможна (посылка второго, верхнего этажа).

Решительно все, что может и должно содержаться в педагогике на любых этажах ее структуры, связано с ее фундаментальной частью. С ее понятиями, исходными положениями, гипотезами, теориями и фактами. Всякое положение педагогической антропологии принудительно влечет за собой соответствующий ему тезис теории воспитания. Философия педагогики в свою очередь согласуется с данными теории воспитания.

Педагогическая антропология вырабатывает идеи, которые пронизывают собой все этажи педагогики снизу доверху.

### **Педагогико-антропологические основания педагогики**

При решении всех проблем целей, сущности и путей воспитания и обучения педагога исходят из природы ребенка. Поэтому содержание и структура антропологического фундамента педагогики являются важнейшим моментом дифференциации педагогических течений.

Так, например, в основе естественнонаучного течения всегда находилось и находится ныне понимание человека как части природы, как по преимуществу биологического существа.

Опытническое течение берет за основу руссоистско-толстовскую трактовку человека как носителя изнутри разворачивающихся спонтанных сущностных сил.

Социологическое течение природу человека считает почти целиком производной от общества. Индивидуальное сознание — от коллективного сознания.

Теологическая педагогика базируется на учении о человеке как образе и подобии Божьем. Или же исходит из других догматов провиденциальной направленности.

Антропологическое течение в педагогике отличается многофакторным подходом к истокам и процессам развития личности. К педагогическому вмешательству в их протекание.

Педагоги-антропологи исследуют взаимодействие и биологических, и социальных, и духовных факторов в структуре личности.

Представители антропологического течения сознательно и преднамеренно базируют свои послылки на данных человековедения.

### **Задачи педагогической антропологии**

Педагогическая антропология нацелена на то, чтобы узнать и понять человека как воспитателя и воспитуемого. Исходя из этого знания и понимания дать практически ориентированные рекомендации.

Воспитание предполагает проникновение в природу человека, постижение его сущности. Оно обязано исходить из истины человеческой природы в ее реальном историческом бытии. "Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях", — это положение Константина Дмитриевича Ушинского было и остается аксиомой для всей реалистической отечественной науки о воспитании.

"Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово *человеческого* утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния, — а средства эти громадны", — справедливо утверждал К.Д. Ушинский.

Педагогическая антропология стремится понять, как очеловечивается человек и как люди разного возраста влияют друг на друга. Насколько мы воспитуемы на разных этапах жизни? Каковы причины и процессы становления личности? Каков характер различных групп, числом членов от двух до всего рода людского, и как личность взаимодействует с ними?

Факты и закономерности индивидуального и группового развития — знание "обо всей широте человеческой жизни" (К.Д. Ушинский) — призваны дать фундамент для действенного воспитания. Эффективные пе-

дагогические технологии возможны только как природо- и культуросообразное построение практики. Все они опираются на законы развития человека и культуры.

Педагогическая антропология снабжает воспитателя, учителя, наставника знанием о них самих и об их питомцах, а также об окружающих их людях, их типах и жизнедеятельности.

Законы индивидуального и группового развития, которые изучает педагогическая антропология, становятся базой педагогической практики — как педагогического совета, если угодно, "рецепта", так и предупреждения об опасностях.

### **Проблематика и источники**

Предмет педагогической антропологии, как и любой науки, составляет единство *проблематики*, которую она разрабатывает, *источников* и *методов*, с помощью которых она решает эти проблемы.

**Проблематика.** В педагогической антропологии различимы как минимум три круга проблем, в свою очередь имеющих внутреннюю структуру разветвляющихся тем и подтем. Это: 1) способы познания человека как воспитателя и воспитуемого; 2) воспитание человека обществом; 3) воспитание человека человеком.

В *первый* круг проблем входят темы объекта и предмета педагогической антропологии. Их разработка включает в себя исследования по истории содержания и методов педагогической антропологии.

Это — ход и результаты антропологических изысканий в рамках наиболее влиятельных течений и направлений педагогики, других отраслей знания о человеке. Это также история педагогической антропологии как специальной области исследований. Здесь особого внимания заслуживают антропологическое обоснование педагогических норм, логика и способы этого обоснования.

Первый круг проблем охватывает также определение места педагогической антропологии среди других педагогических наук.

Главная составная часть *второго* круга проблем в составе педагогической антропологии — осознаваемое и неосознаваемое воспитательное взаимодействие человека и человечества.

Человек здесь рассматривается как член общностей разного масштаба и как участник процессов общественного сознания и познания. Изучается взаимозависимость человека и его истории, социальных установлений, общностей неодинакового типа. Венчает этот раздел тематика образовательной и воспитательной деятельности общества: зависимость общественного бытия от уровня и качества образования и зависимость образования от характера общественного бытия.

В социальных институтах и в материальном производстве воплощены дух, идеи, мышление, все продуктивные психические способности людей. Воспитывающие воздействия на каждого растущего человека оказывают все формы жизни — религия, политика, искусство, наука. Трудовая деятельность, материальные условия. Обычаи, нравы, традиции.

Педагогическая практика и теория неотрывны от образа культурной жизни людей.

Поэтому изучение устройства и функционирования общества есть основание для классификации и типологии личности, для ее феноменологии, для изучения и исторически преходящего в личности, и вечно сохраняющегося, хотя и видоизменяющегося в ней.

Становление, развитие и судьба личности, ее воспитание другими личностями составляют *третий* круг тем и проблем. Движущие силы развития личности и управление ее развитием — наиболее обширные темы педагогической антропологии.

Третий круг проблем охватывает ряд разделов.

1. В первом разделе содержатся ответы на вопрос, *почему мы такие*, какие есть. Движущие силы развития личности изучаются в их взаимодействии. История индивидуальной жизни рассматривается как сложное взаимное отношение телесных, духовных, культурных и социальных программ развития.

Способность воспринимать и транслировать культуру входит в число фундаментальных свойств человека. Она варьируется в весьма широких границах. Эти степени индивидуальных различий представляют для педагогической антропологии первостепенный интерес. Равно как и факторы созреваания и колебаний основополагающих способностей, ход их развития.

Источником развития и воспитания чувств является реализация стремлений (мотивов, побуждений, желаний и т. п.) в зависимости от условий, успехов и препятствий в их осуществлении. Чувства выступают в роли "посредника" между познанием и волей, заключающейся в образовании желаний, принятии решений и проведении их в жизнь, в поступках и деяниях, во власти человека над собой, в его пользовании свободой.

Педагогическую антропологию интересует также сложный процесс принятия решений. Он связан, с одной стороны, с жизненными ситуациями, а с другой — со складывающимися потребностями, интересами, склонностями. Этот процесс во многом определяется целями и задачами, которые наполняют смыслом жизнь человека.

С помощью рефлексии — наблюдения субъекта за собственной психической реальностью — человек осознает свой рассудочный процесс,

контролирует его логичность, истинность, проверяет его результаты доказанными данными и множеством фактов.

Мышление не сводится к актуализации ранее образованных ассоциаций. Напротив, существует и регрессивное уподобление прежнего опыта новому. Результаты мыслительной работы нередко ведут к перестройке структуры и замене содержания предшествующих элементов тезауруса.

Рефлексия позволяет преодолевать противоречия между старым и новым в нашем опыте, между чувственным и рациональным, воображаемым и реальным, желаемым и действительным.

2. Вопросы, связанные с темой "*какие мы?*", освещаются во втором разделе.

В *экзистенциальной* его части изучается переживаемое человеком существование. Описываются представления, переживания и ожидания человека, связанные со смыслом его жизни, содержанием счастья, отношением к смерти и бессмертию.

Здесь же характеризуются экзистенциальные ценности.

Исследуется соотношение детства с последующими эпохами жизни.

Жизнь предстает как воспитатель и школа, воспитание и школа — как компонент жизни.

*Феноменологическая* часть этого же раздела посвящена проявлениям личности, ее содержанию и направленности. Здесь рассматривается поведение человека без свидетелей и поведение на людях.

В проблематику этой части входит типология личности и групп. Среди множества этих типологий первостепенное значение имеют характерологические.

Большое внимание уделяется здесь типологии педагогов и андрагогов — воспитателей, учителей, наставников, преподавателей и т.д.

3. Управление и самоуправление развитием личности изучаются в соотношении содержательных и процессуальных сторон воспитания. Особенно подробно исследуется воспитывающая и обучающая среда, принципы ее конструирования и оперирования.

Каким же образом осуществляется научная разработка всех этих проблем? Насколько доказательно, достоверно, проверено получаемое педагогической антропологией знание? Из каких источников и какими методами мы его добываем?

**Источники.** Педагогическая антропология черпает свой материал из всех областей человекознания, а также из религии, искусства и практики.

**Другие антропологические науки как источники.** Человековедение покоится на обширном фундаменте антропологии как науке о роде



homo, в свою очередь опирающейся на естественные и гуманитарные области познания. Педагогической антропологии приходится интерпретировать данные как базовых, исходных наук о человеке, так и обобщающих антропологических наук.

Философская антропология выступает как один из главных источников педагогической антропологии, поскольку представляет собой не только системное и целостное, но и всеобъемлющее знание о человеке и мире человека в их единстве.

Философская антропология поставляет педагогический материал и методы, обнимающие собой все существенные для воспитания аспекты личности как микрокосма, изоморфного макрокосму.

Культурная антропология для педагогической важна тем, что занимается, в частности, воспитанием, образованием, обучением, передачей опыта от поколения к поколению у первобытных племен. И у ныне сохранившихся, и тех древних племен, которые мы можем реконструировать по результатам археологических раскопок, лингвистических изысканий и т.д.

Биологическая (естественнонаучная) антропология дает педагогической антропологии материал о биологических аспектах роста детей, о физическом развитии и морфологии человека. Биологическая антропология включает в себя также проблематику антропогенеза и расоведения, также ценную для педагогической антропологии.

В значительной мере педагогическая антропология опирается и на материалы и методы социальной, когнитивной, интерпретативной и других антропологий.

**Биологические и биосоциальные науки.** На человека распространяются общие для всего живого законы. И для него обязательны физические, химические и биологические характеристики. Как и любой организм, человек для выживания поддерживает относительное динамическое постоянство внутренней среды, взаимодействуя с внешними условиями жизни (*гомеостаз*).

Вне зависимости от своей уникальности, неповторимости и единичности человек, как и все живое, состоит из клеток и одинаковых для всех химических веществ. Так, нуклеотид аденозинтрифосфат (АТФ) во всех организмах исполняет роль универсального аккумулятора и переносчика энергии. И человек не составляет исключения.

*Homo sapiens* разделяет с бактерией, деревом и птицей основные функции организма как такового. Человек появляется на свет благодаря воспроизведению клеток по одинаковым механизмам передачи генети-

ческой информации и при помощи одного и того же химического вещества — дезоксирибонуклеиновой кислоты.

Изменчивость человеческого организма на протяжении эволюции подчиняется тем же законам мутации генов, что и любого из 16 млн различных типов организмов, известных нам сегодня. Это или изменения в последовательности нуклеотидов дезоксирибонуклеиновой кислоты, или структурные модификации хромосомы, либо трансформация числа хромосом.

Смена и последовательность поколений определяют собой самую возможность жизни индивида, как и любой особи.

Все науки о жизни имеют значение для педагогической антропологии. Но область исследований в рамках педагогической антропологии охватывает *биосоциальные* аспекты становления и совершенствования человека. Важнее всех биосоциальных наук для педагогической антропологии *медицина*.

**Гуманитарные науки.** Человек — существо, физиология, сома и нервная система которого опосредствованы социальной средой. Стало быть, педагогической антропологии необходимо синтезировать, наряду с данными биологии, материалы и результаты общественных наук, сопоставляя их друг с другом и с практикой воспитания и образования.

Имея дело с человеческим объектом, педагогическая антропология пересекается с предметными областями социологии, психологии, а также с поведенческими аспектами экономики, географии, права, политической науки.

Мир идеалов, побуждающих людей к творчеству, в теории разделяется на эстетику и этику, осмысливаемые соответственно философией искусства, философией жизни и личности. Однако педагогическая антропология нуждается еще и в философии общества, и в философии истории.

Последние особенно ценны для педагогики, поскольку изучают развивающуюся личность в социальном и филогенетическом планах, неизбежно отражающихся в плане онтогенетическом.

*Психология* принадлежит, если не исключительно, то преимущественно, к антропологии. Выходя из теории побуждений, она обрисовывает ряд изменяющихся состояний духа, беспрестанных стремлений, удовлетворяемых в трех главных психических продуктах: в понятии, в сознании, в действии. Эти продукты ложатся в основание трех духовных процессов: процесса познания, процесса внутреннего творчества и процесса внешнего творчества — жизни.

Психологическая наука, изучающая факты сознания и подсознания, дает антропологии непосредственный материал для исключительно

важных педагогических интерпретаций. Впрочем, этот материал также следует соотносить с данными других наук. Прежде всего, с науками о процессе познания, о творчестве и практической деятельности. Это — логика (методы познания), феноменология духа (научное, художественное и религиозное творчество), этнография, история.

Демография — междисциплинарная область исследований, связанная с экономикой, социологией, статистикой. А также с медициной, биологией, антропологией, историей. Эта дисциплина нужна педагогике. Экономическое процветание, здоровье, образование, структура семьи, типы преступлений, язык, культура — фактически все аспекты человеческого общества — характеризуются тенденциями в изменениях населения. Они в обязательном порядке подлежат педагогической интерпретации.

Юридические науки непосредственно важны для педагогики. Без законодательно закрепленных норм образование не мыслимо. Но воспитатель нуждается еще и в педагогически интерпретированной юриспруденции.

Готовя новых жильцов Земли к жизни в правовом обществе, педагог вынужден делать конкретные выводы из правовых норм. Более того, ему полезно учитывать теорию государства и права. Ведь он воспитывает одновременно и будущих законодателей, и будущих подданных закона.

В педагогико-антропологической интерпретации нуждаются отношения между личностью и государством, между общественным и частным образованием.

Антропологический анализ необходим для осмысления текущего законодательства в области школьного дела. Для педагогической антропологии необходимы все гуманитарные науки. Но свое понимание человека как воспитателя и воспитуемого педагогическая антропология черпает преимущественно из истории человечества.

**И с т о р и я.** Человек — историческое образование. Человек — плод присвоения *культуры*, благодаря которой он способен включиться в человеческое сообщество. А культура накоплена исторически. Человек становится человеком, присваивая исторические пласты культуры.

История — лаборатория человековедения вообще, и педагогического человековедения более всего.

Прожитое и пережитое человечеством — как лаборатория педагогической антропологии — тем выгодно отличается от сегодняшних наблюдений, что в ней уже ничего нельзя изменить. И можно четко соотнести полученный итог с условиями протекания процесса, который привел к таким-то следствиям.

В этой лаборатории мы имеем возможность тщательным образом изучить, с чего начинается интересующий нас процесс, как он развивается, как он умирает, как вновь и вновь воскресает.

Мы видим все, что существует "на входе", и все, что было получено "на выходе" "черного ящика" под названием человек. И поэтому мы можем ответить себе на вопрос, каким образом, при каком стечении обстоятельств, в результате соединения каких факторов был пройден данный путь.

История позволяет нам рассматривать огромное многообразие человеческих характеров. Мы находим в ней все возможные, все мыслимые типы человеческого поведения. В социальных институтах, в материальном и духовном производстве проявлены и воплощены все продуктивные психические способности людей. Поэтому история есть основание для классификации и типологии личности и групп.

История показывает, как раскрывалась внутренняя природа человека в общении с другими людьми и естественной средой, как человечество развешивало свои силы и познавало их. Раскрывая природу человека с разных сторон, историческая наука дает педагогической антропологии необходимый ей материал о губительных и спасительных человеческих свойствах, приводящих к таким-то последствиям при одном стечении обстоятельств, а при другом — к существенно иным.

Незаметное воспитывающее воздействие на каждого человека оказывают все формы жизни — материальные условия, религия, обычаи, политика, суды, нравы, трудовая деятельность, традиции. Поэтому воспитание и обучение неотрывны от образа жизни людей. А педагогическая антропология неотрывна от изучения их исторических типов.

Ближайшим и непосредственным образом педагогическая антропология черпает свой материал из истории педагогики и истории детства.

История педагогики отправляет наряду с образовательными и теоретико-эвристическими функциями, которые позволяют педагогической антропологии опереться на ее материалы и выводы. История педагогики представляет собой полигон для познания природы человека.

Образование сильно влияет на характер народов, который нельзя понять, не изучая историю воспитания и обучения, а также образовательных институций.

В истории детства педагогическая антропология берет данные о типах отношений взрослых к новым поколениям. История детства дает также богатый биографический материал для решения проблемы соотношения наследственности и среды в воспитании.

Некоторые типы детства выдающихся людей. Человековедение всегда искало среди предков великих деятелей

культуры тех, кто передал своим потомкам "гены гениальности". Самих таких генов не обнаружили, но в генеалогическом древе гениев можно найти немало славных прародителей.

Так, династией живописцев и рисовальщиков эпохи Возрождения Клуэ (или Жане) поныне гордится Европа. Особенно знамениты Жан Клуэ Младший и Франсуа Клуэ, сын и ученик предыдущего мастера. Портретное творчество Франсуа Клуэ — одна из вершин живописи Ренессанса.

Другой величайший живописец эпохи Возрождения Джованни Беллини происходил из семьи известных венецианских художников. Обучался у отца — блистательного художника Якопо Беллини.

Дом ван де Вельде (XVI—XVII вв.) включил в свою историю Эсайаса ван де Велде, одного из создателей национального голландского пейзажа, автора жанровых и батальных полотен.

Виллем ван де Велде Младший был незаурядным маринистом. Их потомок Адриан ван де Велде прославился портретами, мифологическими и религиозными композициями, аллегорическими картинами, пейзажами с фигурами людей и животных.

Музыкальная семья Бахов на протяжении почти трех столетий дарила миру выдающихся деятелей искусства, в их числе гениального И.С. Баха и его сыновей. Один из них, Вильгельм, "галльский" Бах, композитор и органист, был необыкновенным импровизатором. Карл Филипп Эмануэль, "берлинский" Бах, оказал влияние на композиторов венской классической школы. Иоганн Кристиан, "лондонский" Бах, вдохновлял творчество юного В.А. Моцарта.

В семье французских художников XVIII—XIX вв. Верне мы насчитываем четырех популярных и ярких живописцев — пейзажистов, маринистов, карикатуристов, баталистов.

Дед Чарльза Дарвина и Ф. Гальтона был выдающимся врачом, натуралистом и поэтом.

Дядя А.С. Пушкина, Василий Львович Пушкин — известный в свое время поэт.

Отцом одного из столпов либерализма — политолога, философа, экономиста Джона Стюарта Милля — был влиятельный историк, философ и экономист Джеймс Милль.

Замечательный мастер сцены Пров Михайлович Садовский (1818—1872) был основателем актерской династии. Его сын Михаил Провович (1847—1910) работал в Малом театре. Сын Михаила Прововича и Ольги Осиповны Садовских Пров Михайлович Садовский Второй (1874—1947) с двадцати четырех лет и до конца жизни тоже в Малом театре.

Олдос Хаксли, английский писатель, был внуком выдающегося биолога Т.Г. Хаксли. Его старший брат Джулиан стал видным биологом.

Сергей Васильевич Рахманинов родился в семье с давними музыкальными традициями. Его дед Аркадий Александрович Рахманинов был известен как автор салонных романсов.

Одна ветвь той же американской семьи дала президента США Теодора Рузвельта (1858—1919), а другая — Франклина Делано Рузвельта (1882—1945), единственного в истории США человека, четырежды избиравшегося на пост президента.

Г е н и и   б е з   з н а м е н и т ы х   и л и   в ы д а ю щ и х с я   п р е д к о в. Одновременно в сонме гениев находятся люди, не получившие по механизмам биологического наследования *никаких* "генов гениальности".

Исаак Ньютон был сыном скудного фермера.

Бенджамин Франклин, один из основателей США, ученый и писатель, — младший ребенок в многодетной семье мыловара.

Великий поэт и прекрасный живописец Т.Г. Шевченко родился в семье крепостных крестьян. Ему было 28 лет, когда он впервые смог систематически учиться.

Король математики Карл Фридрих Гаусс, еще и астроном, геодезист и физик, был единственным сыном бедных родителей. Его отец был каменщиком, потом стал садовником, затем, наконец, водопроводчиком.

Знаменитый физикохимик И.А. Каблуков был восьмым среди тринадцати детей сельского зубного врача, вольноотпущенного крепостного.

Отец и старший брат Майкла Фарадея, одного из величайших физиков мира, были кузнецами, мать — совершенно не образованной женщиной.

Профессор химии и академик Военно-медицинской академии, доктор медицины и великий композитор, выдающийся педагог Александр Порфирьевич Бородин был незаконным сыном некоего князя и солдатской дочери. Ребенка записали сыном дворового человека.

Прадед Луи Пастера был крепостным, следующие два поколения мужчин в семье Пастера были кожевниками.

Основоположник генетики Иоганн Мендель — сын барщинного крестьянина из чешской Силезии. Учился на медные деньги.

Целые отрасли современного научного знания, такие как агрохимия, биохимия, органическая химия, обязаны своим рождением Юстусу Либиху — сыну неизвестного торговца, потомку крестьян-издольщиков.

М.З. Шагал был старшим из десяти детей в семье мелкого торговца. Он окончил городское четырехклассное училище. И всё.

Джузеппе Верди родился в глухой деревеньке в крестьянской семье. Самоучка, Верди не был принят в консерваторию.

Кузьма Сергеевич Петров-Водкин родился в бедной семье сапожника. Благодаря поддержке местных купцов-хлеботорговцев смог получить художественное образование.

София Лорен родилась в госпитале для неимущих, ее голодное и трудное детство прошло в маленьком селенье у дедушки с бабушкой.

Вместе с тем немало истинных благодетелей человечества родились и провели детство в богатстве, хотя и не имели сколько-нибудь выдающихся предков.

Детство в полном довольстве. Так, Джованни Боккаччо был сыном очень состоятельного флорентийского купца.

Леонардо да Винчи родился в семье богатого нотариуса.

Мишель де Монтень — из зажиточной купеческой семьи.

Рембрандт ван Рейн родился в семье богатого мельника.

Мабли, брат философа Кондильяка и двоюродный брат выдающегося математика Даламбера, родился в обеспеченной семье, принадлежавшей к дворянству мантии.

Отец А.И. Герцена И.А. Яковлев был одним из богатейших людей России. Он оставил сыну гигантское состояние.

Иван Константинович Айвазовский — выходец из семьи денежного армянского купца, был самым богатым художником в России.

Влиятельнейший философ XX в., инженер, музыкант, скульптор, архитектор и литератор Людвиг Витгенштейн происходил из очень имущей венской семьи.

Основоположник телевидения Владимир Кузьмич Зворыкин родился в семье богатого муромского купца.

Благоприятная семейная атмосфера. Академик А.Е. Ферсман — ученый-энциклопедист, минералог, геолог, химик, географ, геохимик. Вырос среди научных интересов образованной семьи.

Разносторонний Борис Александрович Бахметев — инженер-гидравлик, талантливый педагог и ученый, дипломат, предприниматель, меценат. Происходит из семьи инженера-технолога и предпринимателя.

Андрей Дмитриевич Сахаров — выходец из интеллигентной семьи довольно высокого достатка. Его отец, сын известного адвоката, был музыкально одаренным человеком, получил музыкальное и физико-математическое образование. Детство Сахарова прошло в благоприятной для развития ребенка обстановке.

Эрвин Шредингер, один из ведущих физиков-теоретиков XX в., имел безоблачное детство. В доме царили доброта, наука и искусство. Отец Эрвина много лет был вице-президентом Венского ботанико-зоологического общества и выступал там с докладами.

Эрвин Шредингер писал впоследствии, что отец был ему "другом, учителем и неутомимым собеседником". Мать Эрвина была чуткой, за-

ботливой и жизнерадостной женщиной. Шредингер владел шестью иностранными языками, хорошо знал немецких поэтов, сам писал стихи.

**Н е з д о р о в ь е в д е т с т в е.** Многие герои науки и искусства были от природы болезненными детьми.

Например, Роберт Гук. Для характеристики Роберта Гука важно знать, что он был крупнейшим для своего времени физиком, химиком, астрономом, ботаником, метеорологом, инженером. Он проявил себя также и в архитектуре. Руководил восстановлением Лондона после великого пожара 1666 г.

Роберт был хилым ребенком. Вероятно, у него был костный туберкулез, он не мог ходить в школу. Отец, деревенский священник, учил его дома. С юных лет, искалеченный болезнью, согбенный, маленький, он походил на взъерошенную птицу с большой головой. Шумный и вспыльчивый, но не расчетливый и бескорыстный — таким вырос Роберт Гук.

В том, что Роберт Гук стал широким, по-настоящему добрым и великодушным, конечно же, большая заслуга его отца и всего его домашнего воспитания. Мы знаем, как чрезвычайно трудно компенсировать физические недостатки, чтобы человек вырастал без желания мести и без злобы относился к миру. Здесь важно также направить интересы ребенка в область познания, в область творчества вообще и сделать их стойкими, сильными, неодолимыми.

Блез Паскаль увлекался в детстве математикой, но при этом много болел, и врачи требовали, чтобы отец препятствовал усиленным занятиям мальчика.

Исаак Ньютон появился на свет недоношенным. Он рос болезненным, учился плохо, был слабым мальчиком, и однажды одноклассники избили его до потери сознания.

Выдающийся государственный деятель, реформатор, сподвижник Александра II Освободителя, министр народного просвещения в 1862—1866 гг. Александр Васильевич Головнин родился очень слабым и нездоровым ребенком, до пяти лет он не мог ходить и говорить. Едва выжил.

Александр Порфирьевич Бородин в детстве был некрепким и хворым.

**У с п е в а е м о с т ь г е н и е в в ш к о л е.** Многие ученые из ряда самых выдающихся плохо учились в школе, нерадиво к ней относились.

К их числу принадлежат и Исаак Ньютон, и Луи Пастер, который окончил коллеж с некоторым даже трудом.

Знаменитый математик Владимир Андреевич Стеклов едва не остался на второй год при переходе в гимназии из четвертого в пятый класс.



Он плохо учился, больше лазил по башням Кремля, а то несся на помощь пожарным.

И в начальной школе, и в гимназии Альберт Эйнштейн приобрел не лучшую репутацию.

*Таким образом*, ни сама по себе наследственность человека, ни его среда не в силах объяснить, в чем истоки и тайны его способностей, характера и судьбы.

Этот тезис особенно ясно иллюстрируется биографиями выдающихся людей, но прослеживается в жизни любого человека.

Стало быть, истинные причины развития талантов и способностей людей следует искать в сложных процессах взаимодействия наследственности и среды. Именно этим поиском и занимается педагогическая антропология.

Однако общая черта всех упомянутых биографий все же обнаруживается. Это — определенным образом направленная детская среда, в которой сочетается хотя бы один горячо любимый ребенком человек со строгостью и требовательностью воспитания или обстоятельств, формирующих добрую волю.

**Б и о г р а ф и и в л а с т и т е л е й.** Дают прекрасный материал для построения педагогической антропологии.

Сравнительно-историческое изучение биографий помогает сопоставить образованность национального лидера с его мировоззрением и деяниями.

В жизнеописаниях правителей мы обнаруживаем пресуществление политической доктрины в жизнь. Благодаря этому исторический материал выявляет свой логический компонент — теорию воспитания и обучения первых лиц в области государственного управления. Теорию, проверенную практикой, воплощенную в конкретной действительности.

При этом вычлняются поправочные коэффициенты: на специфику эпохи, влияние обстоятельств; на личные, в частности характерологические, качества лидера.

Среди нынешних воспитанников могут расти будущие лидеры народов. Воспитатели несут некоторую ответственность перед грядущими поколениями за эффективность своих благотворных воздействий на них.

**Н а б л ю д е н и я и о п ы т п е д а г о г и к и.** В число наук, служащих источниками для педагогической антропологии, входит и педагогика. Особенно ее сложные специальные разделы, которые имеют дело с исключительными случаями.

Так, благодаря опыту воспитания и обучения слепоглохих детей мы получаем ответы на многие глубинные тайны становления и совершенствования человека.

Воспитание и обучение слепоглухих гораздо легче контролировать, чем зрячеслышащих ребят. Легче протоколировать все, что они могут в себя впитать, чтобы сопоставить их поведение с тем, что они приобрели.

Развитие слепоглохого человека протекает как бы в замедленной киносъемке, благодаря чему можно внимательно изучить каждый этап этого процесса.

Наука узнает, положим, что овладение навыками самообслуживания абсолютно необходимо для очеловечивания, как и столкновение нового жильца Земли с законами физического мира. Затем — с правилами вежливости, которые концентрируют в себе колоссальный исторический опыт взаимодействия людей. Искусство не быть неприятным окружающим очеловечивает человека с огромной быстротой и неотразимой силой.

Далее вы знакомите слепоглохого ребенка с языком, с разными знаковыми системами. Положим, с пальцевой азбукой (дактилологией) и буквенной, зрительной азбукой, и с письмом для слепых по Брайлю.

И вот он догнал обычного ребенка в духовном, умственном развитии. Чем больше знаковых систем, которые использует человек в диалоге с культурным миром, тем стереоскопичнее его мировоззрение, тем в большей степени он развит.

С помощью известных науке методов обучения детей культуре удастся дорастить слепоглухих детей до уровня таланта. Дать им возможность полноценной жизни.

Опыт коррекционной педагогики обнаруживает гигантские резервы человеческих возможностей. И обнаруживает роль различных пластов культуры в очеловечении человека.

**А в т о б и о г р а ф и и.** В неисчерпаемом море исторических документов и материалов, которые подлежат педагогической интерпретации, особое место занимают автобиографии.

Благодаря автобиографиям, этому рефлексивно-литературному жанру, педагог-антрополог узнает, что же сохранилось в человеке от его первых дней. Почему в памяти осталось именно это, а не другое. Как соотносится последующая судьба человека с ее началом.

Автобиографии обнаруживают роль детства в последующей жизни человека. Они показывают, как велико значение в раннем воспитании того, что мы привыкли считать мелочами.

**Р е л и г и я.** Рассматривается педагогической антропологией как очень серьезный источник знаний об отношении человека к жизни, к смерти и бессмертию. Это отношение в огромной степени предопределяет наше поведение и систему наших ценностей, среди которых важнейшие — наши представления о Боге (или их отсутствие).

Религиозная вера в огромной степени ответственна за наш облик и за наши пути, за цели, которые мы выбираем в жизни, и за способы, которыми мы достигаем эти цели.

Все самое трудное в жизни человека разрешается в религиозном сознании. Беспомощность перед смертью, болью, потерями. Ответственность, случай, слабость, подчас полное бессилие, страсти, влечения, многообразие страха. Все, что делает жизнь такой мучительно сложной.

Вера нейтрализует боязнь, примиряет с роком, вознаграждает за муки — пусть позже, но воздает за страдания и лишения. Главное же — дарит бессмертие, отвечает на недоуменные и многочисленные "зачем?".

Действительная ценность этих представлений колоссальна — именно они определяют отношение человека к миру и во многом — отношения с миром. Без них человек обнаруживает себя беззащитным и одиноким, а окружающий его макро- и микрокосмос — враждебным, абсурдным, бессмысленным, заслуживающим отвращения, ненависти, разрушения.

Вера вырабатывает ответы на загадочные вопросы о возникновении мира и об отношениях между душой и телом.

Наконец, религиозные представления содержат в себе колоссальный пласт важных исторических реминисценций. Религия обеспечивает взаимодействие прошедшего и будущего.

Стало быть, никакое воспитание не может обойти молчанием вопросы веры безнаказанно, и религия становится в центр педагогико-антропологических изысканий.

**И с к у с т в о.** Привлекается педагогической антропологией в качестве одного из своих важнейших источников. Его содержание и методы используются педагогической антропологией для понимания многообразных факторов становления и изменения характеров на протяжении жизни человека.

Интерпретация искусства обладает большим потенциалом в развитии педагогической антропологии. Художественный *образ*, обобщая поведенческие и психологические наблюдения, одновременно проникает в глубь неповторимо единичной личности. Метафора, по своей природе соединяя в себе общее и отдельное, является одним из самых ценных источников педагогической антропологии.

Благодаря педагогической интерпретации художественной литературы мы получаем знания о мире ребенка, человеческих характерах и судьбах. Они обогащают феноменологическую проблематику антропологии — типологизацию развивающейся личности.

Некоторые произведения искусства представляют собой развернутые мысленные педагогические эксперименты (например "Эмиль" Руссо).

Лучшие романы воспитания показывают нам как мир "обламывает" судьбу человека. И как сам человек влияет на судьбу мира. И как он участвует в изменениях общества. В них встают проблемы действительности и возможности человека, свободы и необходимости и проблема творческой инициативности (М.М. Бахтин).

В предмет искусства ребенок входит как его важная составная часть — и сам по себе, и как "отец" человека, развивающейся личности. В зеркале искусства перед нами предстает многообразие становящихся характеров, типов детей и детства.

Искусство предупреждает об опасностях непонимания детей взрослыми. Оно дает ценную информацию об особенностях детских радостей и горестей, об отношениях между детьми, о значении событий детства для дальнейшей жизни и судьбы человека.

Детская литература служит важным педагогико-антропологическим источником и теории, и практических воспитательных выводов.

Таким образом, педагогическая антропология основывает свои обобщения на материале наук о человеке, искусства, философии и религии.

Теперь остановимся на принципах и методах изучения человека как воспитуемого и воспитателя.

### **Л е к ц и я 3** **ЗАКОНОМЕРНОСТИ** **В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ**

Педагогическая антропология исходит из идеи законосообразности и, стало быть, познаваемости человека.

Природа человека согласуется с природой мира. Иначе человек разумный был бы враждебен системе мира и не смог бы выжить. Как часть и отражение Вселенной он так же *закономерен*, как и сам универсум, мир в целом.

К каждому человеку применимы законы. В той степени, в какой в нем есть *общее*, — законы всеобщие. Одновременно к нему применимы *особые* закономерности, которые распространяются на различные группы людей. Наконец, к нему же применимы законы становления и развития его неповторимой, уникальной, *отдельной* индивидуальности.

Человек есть воплощенное единство *общего*, *особенного* и *отдельного* в их различном сочетании.

Под *общим* здесь понимаются обязательные проявления и свойства человека. Общее — это родовое, общечеловеческое, всемирно-историческое, инвариантное.

Под *особенным* — изменчивое, присущее определенным эпохам, обществам, группам или профессиям.

Под *отдельным* — неповторимо индивидуальное, уникальное, характерное исключительно лишь для данной личности, закономерно ей свойственное.

Под их *единством* — неотчуждаемая сущность человека как такового.

Закономерность личности органически продолжена в различных группах людей. В общественных образованиях и учреждениях всех времен и любого народа одновременно имеются особые закономерности, случайные обстоятельства и постоянные законы.

Общее, особенное и отдельное в человеке, в его истории и в истории его познания целостно и неразрывно.

Это главное, что позволяет нам изучать человека, взаимодействовать с ним и помогать ему в ходе воспитания.

### **Общее, особенное и отдельное**

**Общее в индивидах и социуме.** Множество признаков свойственно всем людям без единого исключения потому только, что они люди и живут среди людей.

Это — способность развиваться и изменяться. Это — борьба за существование и самоутверждение. Способы того и другого самые разные, но сама эта деятельность абсолютно неизбывна в каждом человеке.

Общее — главное из того, что определяет сущность человека. Что обуславливает его поведение.

Например, симпатии и антипатии, силы притяжения и отталкивания. Способность любить и ненавидеть. Желание любить и быть любимыми. Правда, некоторые предпочитают суррогаты любви ("пусть не любят — лишь бы боялись"). Но всем людям нужен отклик в социальной среде.

В каждом человеке есть то, что роднит его с любым человеком. Например, умение смеяться. Надежда, которая удерживает человека в жизни.

Всем присуща зависть. Рослые люди ухитряются завидовать невысоким и сутулятся. Низкорослые испытывают досаду при виде людей высокого роста. Лысые чувствуют зависть к людям с роскошными волосами. Толстые — к тонким, худые — к упитанным. Неприглядные завидуют красивым, пригожие — умным, удачливым и т.д. "Завистники умирают, но зависть — никогда" (Ж.Б. Мольер).

Идея общего предполагает понимание собственно человеческого как сущностного. Как, вместе с тем, неизбывного и коренного единства, а не только сходства всех людей — живших, живущих и тех, кто будет жить.

Общее позволяет находить закономерности в динамике и статике человека *в отличие* от других известных нам существ.

Общее очень устойчиво. Время подвергает его изменениям, но чрезвычайно медленным, соизмеримым со многими тысячами лет.

Так, например, на протяжении последних трех—четырёх тысячелетий почти не изменились общие черты религиозности. Это позволяет типологизировать основные установки и проявления религиозности в людях всех времен и народов.

**Основные типы верующих.** Индивидуальный характер религиозного опыта предполагает его вариативность.

"Мыслитель", рефлектирующий и созерцательный человек, никого не впускает в свой внутренний опыт, не допускает каких-либо отвлекающих от раздумий волнений и влияний, идущих извне. Его цель — достижение истинной самости на пути самоочищения и освещения своей душевной жизни. "Мыслитель" по преимуществу индивидуалист.

Этому типу личности близок "монах", которому необходимо уединение, чтобы сохранить свой религиозный опыт, усовершенствовать его и очиститься от греха.

"Пророк", напротив, склонен поведать всему миру об интенсивном, но спорадическом своем опыте встреч с божественным. Он рассматривает этот личный опыт как призвание трактовать прошлое и будущее в свете божественной воли.

"Реформатор" идет дальше: он ищет возможности не только просветить, но преобразовать мир по образу и подобию своего прозрения и душевного опыта.

В отличие от "пророка" "священник" опосредствует свой опыт общения с Богом образованием и систематическим дисциплинированным раздумьем. Консерватор, хранитель традиций, он всегда готов давать советы, быть духовным наставником. Он одновременно и активен, и созерцателен.

К вечному совершенствованию своего душевного опыта, даже ценой мученичества, устремлен "святой". Этот тип не довольствуется обычными уровнями святости, для него жизненно важна предельно достижимая идеальность. Он обладает повышенной способностью к общению с божественным. Он действительно достигает духовного идеала блаженной жизни.

Рациональный тип "концептуатора" ориентирован на логическое выражение религиозного опыта в понятийной форме. Это тип историка религии, летописца, богослова. Его мышление, в основном традиционное, опосредствовано личным религиозным опытом и нацелено на уразумение исторической эпохи. "Концептуатор" постоянно занят интерпретацией религиозного опыта и его переосмыслением.

От "чувственника", напротив, далека любая концептуализация религиозного опыта. Он бережно хранит в душе свои ощущения, составляющие содержание его встреч с божественным или сопровождающие их. Эти переживания составляют его душевное сокровище, и он боится его утратить в ходе и результате их рационализации.

**Общее и закономерное в мире одухотворенных людей.** Когда мы присматриваемся к биографиям универсальных ученых, таких как Лейбниц (эпохальные открытия в математике, философии, юриспруденции, политике, химии, поэзии и т.д.), то обнаруживаем черты, общие для всех гениев.

Это, во-первых, удивительное трудолюбие, способность работать почти без перерыва несколько суток подряд.

Причем, в случае Лейбница, его занятия не прерывались и в дороге. Так, например, он решил первую из задач Бернулли в карете, по пути из Ганновера в Вольфенбюттель. Моцарт тоже работал даже во время пути.

Во-вторых, мы выявляем способность, формирующуюся довольно рано, в любой проблеме рассматривать главное: общие принципы построения той или иной теории и целой науки. Причем это главное заставляет поступаться частным и второстепенным.

В-третьих, во всех случаях нашего столкновения с величайшими умами человечества приходится говорить об уравновешенности анализа и синтеза, о полном исключении перевеса чего-нибудь одного из двух над другим.

Наконец, великие люди могут обладать неодинаковыми, даже контрастными характерами. Но всегда и бесспорно в основе высокого развития человека лежат простые и неодолимые страсти, которые могут принимать самое разное обличие.

Это — жажда познания. Потому что без желания узнать, отчего светят звезды и в чем тайны человеческой души, жизнь людская лишена специфически человеческого начала.

Это — напряженное сострадание к людям. Без любви человек заглядывает в ту беззвучную пропасть небытия, из которой поднимаются мизмы ожесточенности и жестокосердия. Поскольку дети, которых некому накормить, и лишенные надежд старики, весь мир бедности, одиночества и маеты остается насмешкой над человеческим достоинством.

И еще одна страсть — любовь к истине, наслаждение от правды. Отвращение к обману и самообману. Для нее нужно мужество, а оно формируется в начале жизни.

Мысль честная, раскованная, свободная никогда не смиряется со школярством. Школьная премудрость, проповедующая истины в по-

следней инстанции, никогда не удовлетворяет жажды знаний и всегда вступает в противоречие сама с собой. Внутренняя свобода от канона, шаблона — вот что характеризует гениальных, не желающих верить школе детей.

Неправильно было бы сказать, что великий ум противостоит школьному догматизму. Вернее, школьный догматизм не всегда, благодаря случайному стечению обстоятельств, успевает в том, чтобы убить свободный ум.

Природа прогресса такова, что для движения вперед надо противоречить тому, что имеется. И поскольку научное и всякое иное продвижение осуществляется только "еретиками", то ясно, что они формируются с детства.

Послушание, исполнительство, прилежание не всегда говорят в пользу растущего в школе человека.

Болезненность в детстве — факт, довольно типичный для великих людей. Значение его не в том, что та или иная болезнь усиливает талант, а в том, что, отвлекая от нередко бесцельных и бесплодных игр со сверстниками, прикованность к дому вынуждает ребенка к углубленным раздумьям и занятиям. Мы прослеживаем это явление в жизни огромного числа выдающихся деятелей культуры.

И в нищете, и в роскоши можно насмерть, безнадежно избаловать ребенка. И в тех же условиях можно воспитать человека совестливого и не эгоистичного. Как ни странно, нравственные качества менее всего связаны с материальным достатком. Если ребенка воспитывать в духе дружелюбия и заботы о каждом, то он преодолет и богатство, и нищету.

**Особенное.** То, что единит его с разными по объему и типу группами, и вместе с тем отличает его от членов других множеств людей.

Особенное для групп людей есть то общее, что свойственно данному кругу в большей мере, чем какому-либо иному кругу. Разные группы людей отличают немаловажные особенности.

Особенное во времени и (или) в пространстве есть специфика этносов, этосов, наций в их исторической перспективе.

Отдельная личность входит в самые разные группы — профессиональные и этнические, возрастные и политические, другие. Для понимания поведения людей в группах важно учитывать их субъективные представления о самих себе, о своей собственной группе и о других.

Например, члены различных социальных и профессиональных групп завидуют несколько по-разному. Ученые завидуют не тому самому, чему завидуют, положим, артисты балета. Бедные завидуют не совсем тому, чему завидуют богатые.



Особенное человеку любых времен и народов придает ему присвоенная им культура, в частности родной язык.

Родной язык накладывает на человека отпечаток колоссальной силы. Понимание мира, главного в его устройстве, и оценка мира даются человеку прежде всего грамматикой и словарем его родного языка.

Это — их особенное. Например, грамматика такого аналитического языка, как английский, формально отражает устройство мира иначе, чем грамматика агглютинативных языков типа русского.

Носители различных родных языков своеобразно понимают жизнь и расценивают взаимоотношения вещей, действий, свойств и качеств мира. Поэтому носители различных родных языков имеют между собой много общего, что одновременно отличает их от носителей иного родного языка.

Всё значимое для одного круга людей или для данного времени имеет некоторое отношение и к любому другому человеку, и к иному историческому периоду.

Не будем преуменьшать разницы между историческими эпохами, между странами и народами, между судьбами и судьбами. Но не станем преуменьшать и сходства между ними. Наряду с неповторимым в них мы всегда находим и не исчезающее, а только видоизменяющееся во времени.

Однотипны страхи и страсти, радости и коварство, просветленность и зависть, благородство и низость во все времена и у всех народов. Сходны при всем их своеобразии ошибки, грехи, тупики, катастрофы и виды гибели. Похожи, по сути, и триумфы.

Наличие особенного в людях позволяет классифицировать их *типы* и *характеры* по основанию их качественного своеобразия. При этом характер человека понимается не как его причуды и капризы. А как содержание его воли, как направленность его личности. Как отличительные свойства его целей и средств, которые он выбирает для их достижения.

Под категорию особенного подпадают и возрастные характеристики человека.

**Возраст как особенное.** "Паспортный возраст", фиксирующий число прожитых месяцев и лет, далеко не всегда совпадает с душевным. "Душевный возраст" — это степень зрелости душевных способностей человека. Душевный возраст детерминирован культурной средой человека и всей его индивидуальной историей.

Внутри одной и той же паспортной возрастной категории мы обнаруживаемый разброс душевных возрастов в весьма широком диапазоне (от душевной тупости до проблесков гениальности). Причины тому многофакторные. Наряду с культурными силами, обуславливающими

уровень душевного и духовного развития, действуют и индивидуальные природные программы развития.

Хронология развертывания этих программ определяет собой скорость созревания человека.

Весьма сложным образом природные и культурные программы зависят друг от друга. Например, культурная и эмоциональная депривация препятствует своевременному развертыванию высшей нервной деятельности. Сексуально насыщенная среда приводит к преждевременной половой зрелости.

**До рождения.** Ранняя стадия развития — период между рождением и приобретением естественного языка — на самом деле начинается еще до появления ребенка на свет. В ходе антенатального развития происходят разительные изменения плода. За девять месяцев митоза (распределения генетического материала между дочерними клетками и преемственность хромосом в ряду клеточных поколений) общее количество клеток увеличивается от одной (оплодотворенное яйцо) до приблизительно двадцати одной тысячи.

Эти клетки дифференцируются в сотни различных типов с определенными функциями (печени, нервной ткани, мышц и т.д.). Дифференцированием клеток "заведует" множество регулирующих процессов, и наследственных, и идущих извне, из среды, в их комбинации и взаимодействии.

От развития плода в утробе зависят его *врожденные* особенности — биохимические, функциональные и структурные характеристики новорожденного. Приблизительно 20% всех рождающихся детей умирает при родах или вскоре после них, приблизительно 7% имеют тот или иной умственный или физический дефект. Эти изъяны являются следствием комбинации генетических факторов и влияний внешней среды.

В народном поверии, что беременная женщина, испуганная зайцем, принесет ребенка с заячьей губой, содержится догадка о роли антенатального развития ребенка. Весьма возможно, что серьезный эмоциональный шок в раннем эмбриогенезе может нарушить нормальное развитие плода.

Не менее важен для будущего развития человека и перинатальный период. Он охватывает внутриутробное развитие плода начиная с 28 недель беременности, период родов и первые 7 суток жизни ребенка.

**Рождение.** Рождение ребенка является одинаково и биологическим фактом, и социальным явлением. Оно требует реорганизации семейных ролей, поскольку люди станут не только мужем и женой, но также и родителями.

Рождение последующих детей может иметь значительное влияние на реструктурирование семьи, включая изменения в ролях для старших детей.

Отношения между новыми родителями и их родителями также приобретают новый характер, поскольку последние становятся бабушками и дедушками. В многих обществах бабушка и дедушка снисходительны к внукам, в то время как сами родители могут требовать большей строгости.

Родовспоможение — система организации помощи роженицам и родильницам — содержит в себе их просвещение и обучение. Патронаж новорожденного и кормящей матери на дому включает наибольший педагогический компонент: он сопряжен с консультациями по вопросам ухода за новорожденным, а уход охватывает и воспитание.

**Новорожденные.** Неонатус, новорожденный, младенец — человек в течение первых 28 дней жизни вне материнского организма.

Исследования показывают экстраординарную перцептивную сложность неонатуса.

Судя по выражению его лица, когда на язык попадают различные вещества, неонатус различает горькое, соленое и сладкое. Он имеет врожденное предпочтение сладкого вкуса и даже останавливает свой выбор не на молоке, а на растворе сахарозы.

Новорожденные могут различать запахи. Они чувствительны к визуальному возбуждению. Они также распознают громкие и более мягкие звуки. На слишком большой шум они отвечают ускоренным сердцебиением и плачем.

Новорожденные обнаруживают поразительную чувствительность к тонам, ритмичному потоку и отдельным звукам, которые составляют человеческую речь.

Если мы будем относиться к новорожденному только как к объекту ухода, не принимая во внимание всей сложности взаимодействия и активности новорожденного, то никогда не сможем даже приблизиться к проблеме раскрытия действительных возможностей человека.

**Грудной ребенок.** С пятой недели и до конца первого года жизни новый человек из неонатуса превращается в грудного ребенка.

Современная педагогика целиком отдала воспитательную сторону первого года жизни ребенка медицине на том основании, что воспитание младенца совпадает с физическим уходом за ним. Но это совсем не так!

Первый год жизни — важнейшая ступень в развитии человека, который никогда больше не будет *так быстро* расти и *так сильно* изменяться.

Ребенок демонстрирует значительный интерес к человеческому лицу. На первом или втором месяце жизни способен отличить одно лицо от другого, проявляя внимание к особенностям глаз, носа и рта.

К третьему месяцу дети могут идентифицировать мать по ее внешнему виду. Грудные дети могут идентифицировать то же самое выражение на лицах разных людей и способны отличать мужское лицо от женского лица.

Грудной ребенок тонко распознает фонемы, которые являются основными смыслоразличающими звуками языка.

Существенно, что грудные дети распознают все, любые фонемы. В их числе — и те, которые совершеннолетние не в состоянии узнать, потому что они отсутствуют в их родном языке.

Так, японские дети моложе девяти месяцев могут отличить фонему "р" от фонемы "л", но теряют эту способность после одного года, потому что язык, который они слышат, не требует этого различения.

Грудные дети способны к комплексу перцептивных суждений, вовлекающих расстояние, форму, направление и глубину. Они способны организовывать свой опыт, создавая понятия о предметах и событиях. Например, о людях, мебели, пище, животных.

Скорость, с которой растет объем памяти малышей, неисследима. И это в свою очередь увеличивает их способность понимать и предвидеть значимые для них события в окружающей среде.

Фундаментальный прогресс в это время — признание ребенком постоянства объекта, т.е. понимание, что внешние предметы существуют независимо от их восприятия.

Физические взаимодействия младенца с окружающей его средой прогрессируют от простых рефлекторных движений до скоординированных действий. Эти последние преднамеренно повторяются, потому что они интересны, или потому, что с их помощью можно достичь внешнюю цель.

В трехмесячных детях наблюдаются поведенческие реакции, которые свидетельствуют об эмоциональных состояниях удивления, спокойствия и тревоги. Новые эмоциональные состояния, включая гнев, печаль и страх, все появляются на первом году.

Эмоциональная жизнь грудных детей сосредоточена на отношениях с матерью или другим человеком, осуществляющим уход за ними. К шести месяцам они развивают привязанность к матери или другому заботящемуся о них человеку.

На первом году жизни возникают апперцепции любви, доверия и зависимости от других людей. Младенцы начинают улыбаться людям начиная приблизительно с двух месяцев. Эти реакции формируют основу для здорового эмоционального и социального развития на протяжении всего детства.

Все исследователи детства согласны в том, что проявления *симпатии* свойственны ребенку в самом раннем возрасте, в начале его жизни. Значительно раньше, чем ребенок станет в состоянии отдавать себе отчет в окружающем, различать ухаживающих за ним людей, в его реакциях появляются признаки отношения симпатии.

“Привязанность, — говорит Ч. Дарвин, — появляется, вероятно, очень рано в жизни, если, впрочем, можно о ней судить по улыбке ребенка (2-й месяц). Между тем, я не имею никакого точного доказательства, что дитя узнает и отличает кого-либо до 4-го месяца. В пять месяцев оно с удовольствием идет к своей кормилице; но только около года оно обнаруживает привязанность добровольно в ясно выраженных жестах”.

На протяжении первого года устанавливается несколько этапов в развитии симпатии. На начальном этапе ребенок, видимо, реагирует на социальный стимул как таковой, независимо от его специфического содержания; улыбка появляется в ответ на улыбку.

Впоследствии на первый план выступает активная симпатия. Создается привязанность в собственном смысле этого слова. Естественно, в первую очередь она направляется на *важных взрослых* — лиц, которые ближе ребенку, которые, удовлетворяя его потребности, находятся все время при нем. Никакого "зова крови" при этом не обнаруживается.

Здесь важна проблема эмоционального покоя и вместе с тем достаточно большого разнообразия окружающей среды, культурного ее богатства. Не менее важно внимание и к способам взаимодействия всего, что окружает ребенка, с ним самим. Даже от того тона, каким говорят взрослые с ребенком, зависит очень много в его развитии.

Первые два месяца можно не бояться избаловать ребенка. К концу третьего месяца уже надо быть очень осторожным. Здесь возникает вопрос о переходе от крика, полезного новорожденному, к крику вредному, с помощью которого ребенок быстро научается руководить окружающими его взрослыми.

Необходимо отличать крик ребенка, свидетельствующий об испытываемых им неудобствах, положим, о болях, — от крика-каприза. Здесь очень важно отвлечь ласково и нежно внимание ребенка, но все-таки не дать ему того, что он требует криком, а дать ему это, когда он успокоится.

**Иные возрастные типы.** Во всех других возрастных группах (по какому бы критерию они ни классифицировались) мы точно так же обнаруживаем то общее, что делает их особенными, — закономерные характеристики развития, типы поведения. Соответственно им, в принципах и методах, в организации и технологиях воспитания возникают специфические отличия (см. ниже).

**Отдельное.** Идея отдельного (единичного, единственного) дает понимание индивидуальной неповторимости личностных свойств каждого конкретного человека.

Единичное и неповторимое не позволяет из общего и особенного непосредственно дедуцировать частное, конкретное.

Отдельное — то, что умрет вместе со мной. Чего нет ни у кого. Это особое *сочетание* и общего, и особенного в любом из нас. Сочетание способностей, склонностей, симпатий, предпочтений. Силы и слабости ума, умений и совершенств. Качества и видов поведения, привычек и др.

Это *сочетание* образует единственную в своем роде целостную структуру переживающей и действующей личности. Оно может быть пропорциональным, гармоничным, а может быть и уродливо искаженным.

Становление индивидуальности есть процесс, длящийся во времени. Характеристики человека меняются с возрастом.

Содержание человеческой психики производно от всей истории личности. Все относящееся к собственно личностным чертам — мировоззрение человека, нравственные и этические ценности и т.п. — суть промежуточный и конечный итог развития личности во времени и пространстве ее бытия.

Индивидуальные различия между людьми по всем параметрам зависят от неповторимых процессов превращения генотипа в фенотип. Фенотипическое значение всякого признака у конкретного человека, объем, характер и черты этого признака являются результатом взаимодействия генотипа со средой.

С любым отдельным человеком одна и та же среда вступает в непохожие для иных отношения. Поэтому люди в состоянии и серьезно отличаться, и походить друг на друга.

Так, равновеликие умы могут обладать диаметрально противоположными характерами.

Например, И. Ньютон и Г. Лейбниц были весьма разными: сухой, методичный, жесткий, постоянно напряженный Ньютон и "гуляка праздный" Лейбниц, который удивительно напоминал Моцарта. Речь идет о различии не только характеров, но и мировоззрения, и научных методов. Казалось бы, перед нами полные антиподы.

Но они почти одновременно предложили в систематическом виде, совершенно самостоятельно, независимо друг от друга интегральное исчисление. Это одновременное открытие имело историческое значение для прогресса.

Отдельное служит индивидуализации в познании и воспитании конкретной личности.

## Единство общего, особенного и отдельного

Ни общее, ни особенное, ни отдельное в человеке и человечестве не существуют сами по себе — в чистом виде, так сказать. Они имеют место только вместе — в каждой личности и группе.

Идея *единства* общего, особенного и отдельного дает понимание сложности, называемой человеком.

Закон единства общего, особенного и отдельного в любом человеке объясняет, почему все люди могут смеяться и плакать, но каждый смеется и плачет по различным поводам.

Никто никогда, нигде не мог бы жить без толики самоуважения, но уважают себя люди за разное.

В каждом из нас живет желание быть ценным, нужным или значимым. Каждый хотел бы, чтобы с ним считались. Но представления людей о содержании своей значимости, о том, за что с ними должны считаться люди, отношение которых к себе им важно, весьма различаются.

Единство человека, человечества и его истории констатирует закономерность индивидуальных и временных различий. Иными словами, любое своеобразие личности или эпохи представляет собой частный случай (модификацию) всеобщих законов.

Единство общего, особенного и отдельного открывает возможность для реалистического анализа и синтеза человековедческого знания. Открывает возможность учиться пониманию человека у истории, у других людей и у искусства.

Законы педагогики пробивают себе дорогу сквозь гигантскую толщу индивидуальных различий и вариаций. Фиксация особенного и отдельного важна и как условие сопоставимости, проверки и обобщения эмпирических данных.

Массовая природа объекта педагогики и предмета педагогической антропологии заставляет рассматривать любое педагогическое обобщение — от факта до понятия и закона — как среднюю многочисленных отклонений, как внутреннюю тенденцию.

Поэтому педагогическое мышление — одновременно и вероятностно-статистическое, решающее проблемы в терминах общего и особенного, и конкретно-диагностическое, исследующее их в терминах отдельного.

**Единство человеческой жизни.** Одним из проявлений закона единства общего, особенного и единичного в человеке предстает единство всех возрастных этапов в жизни личности. Иными словами, — единство личности при всей ее изменчивости, но и серьезная модифицируемость личности при всем ее единстве.

С учетом указанного закона в формулу "ребенок — отец человека" приходится вносить немало оговорок и уточнений.

Любой индивид способен к пожизненному изменению, но человек остается при этом самим собой, т.е. сохраняет некое единство личности, свое неповторимое своеобразие, свою *отдельность*.

Д е т с т в о и п о с л е д у ю щ а я ж и з н ь. "Человек взрослеет, но детская душа живет в нем; ничто не умирает в человеке, пока он жив. Мое прежнее я, еще вчера такое живое и пылкое, таясь, живет во мне и сегодня, и стоит мне отрешиться от злобы дня, как оно всплывает на поверхность", — констатировал Хосе Ортега-и-Гассет (1883—1955).

Как показал П.П. Блонский (1884—1941), по мере взросления человека вырастает сначала незаметная, а затем все более отчетливая грань между ранним детством и следующим периодом жизни. И эта грань закрывает от нас, живущих уже другими интересами, наши первоначальные впечатления.

Но когда приходит старость с ее ослабленным вниманием к "злобе дня", тогда в нас оживают надолго затихшие образы детства.

Память стариков, столь слабая в отношении новых впечатлений, отличается особой ясностью и остротой в воспроизведении образов далекого детства. И та психическая преграда, которая мешала образам детства всплывать в нашем сознании, исчезает.

Таким образом, скудость у нас воспоминаний детства объясняется не "вытеснением" материала, не конфликтами, которые разыгрываются в детской душе, а перемещением интересов, создающим психические затруднения для всплывания воспоминаний из раннего детства.

Если кажется, что в нашей душе сохранилось мало воспоминаний от детства, то стоит начать активно вспоминать, а еще лучше — писать воспоминания из жизни, чтобы постепенно круг воспоминаний стал расширяться.

В человеке на самом деле живет детство, но оно сложно взаимодействует с ним взрослым.

П л а с т и ч н о с т ь ч е л о в е к а к а к з а к о н. Исторические примеры показывают, что любой человек оперирует тем материалом, который заложен в него рано. И все-таки это не делает нас рабами собственного детства.

Например, широкий и легкий человек со временем может ожесточиться, а добрый стать скупым.

Чем старше человек, тем менее он изменчив. Но все-таки изменчив.

Когда мы уверяем, что человек не перерождается, мы берем относительно однородный период в истории его среды, свободный от резких катаклизмов в общественной и (или) личной жизни. Когда мы можем



сравнивать человека с самим собой вне зависимости от медленно текущих событий.

Но нам хорошо известно об очень быстром изменении взрослых людей в условиях государственного террора, деспотии, равно как и в ситуации быстрой отмены жесткого давления государства на человека.

Человек снабжен силой заменять свои основоположения и критически их переосмысливать, строить свою жизнь, свою деятельность, свое взаимоотношение с миром по новым принципам.

Человек рождается настолько пластичным, гибким, изменчивым по сравнению с любым другим существом на земле, что его наследуемые и приобретенные свойства могут приобретать самые неожиданные формы.

Вместе с тем человек не защищен перед воздействиями окружающей среды. Напротив, мы говорим о многократно опосредствованном и невероятно сложном взаимодействии природных и социальных факторов его развития.

## **Л е к ц и я 4** **МЕТОД**

В науке важен не только результат, но и способ, которым этот результат был получен. Нужны доказательства, нужны процедуры, нужен метод. Наука постольку наука, поскольку она располагает методом приобретения и проверки, совершенствования и уточнения знания.

Именно метод позволяет науке решать ее задачи, разрабатывать свою проблематику.

Метод педагогической антропологии призван: 1) аналитически исследовать человека как воспитателя и воспитуемого; 2) синтезировать данные различных областей человековедения; 3) параллельно осуществлять их педагогическую интерпретацию; 4) опытным и экспериментальным путями изучать многочисленные факты, факторы, процессы и явления изменений в личности и в коллективах; 5) строить дедуктивно-гипотетические и индуктивно-эмпирические модели и теории — системы основных идей в пределах своего предмета. Давать целостное представление о закономерностях в своей области познания.

### **Анализ и синтез**

Главный метод педагогической антропологии — исторический.

Использование педагогической антропологией данных и результатов истории облегчается, в частности с помощью их сопоставительного *анализа*.

В "мировом процессе подражания" педагогика не может не увидеть как объяснений множества видов воспитательной и учебной практики,

так и огромного резерва для полезных и уместных заимствований. Одновременно педагогика приобретает в результате сравнительно-исторических исследований прочные основания для использования национальных традиций, всего предшествующего хода общественного развития.

**Синтез.** Данные конкретных наук о человеке только тогда могут быть усвоены педагогикой, когда их синтез доведен до превращения их в понятия. Постоянно развивающаяся система таких понятий позволяет строить предмет педагогической антропологии как необходимого "посредника" между педагогикой и всем многообразием человекознания. Понятийная система педагогической антропологии, как и всякая иная, строится с помощью общих методов науки: анализа, синтеза, сравнения, аналогии, индукции, дедукции и пр.

Педагогическая антропология осуществляет нужный ей синтез человекознания, не существующий вне этих ее интегративных усилий.

Педагогическая антропология не плетется в хвосте полученного другими областями познания данных о человеке, его развитии и поведении, но вопрошает их. Она рассматривает свою объектную сферу с точки зрения своего предмета — собственной проблематики, и она располагает надежными методами самостоятельных научных изысканий.

Педагогический синтез знания необходим еще по одной причине. Без систематических контактов между физиологией, социологией, иными науками и педагогикой неизбежны так называемые ошибки неосведомленности. Речь идет о незнании фактов, закономерностей и методов, жизненно важных для решения проблем данной области знания.

Этот синтез педагогическая антропология осуществляет, в частности, с помощью герменевтики.

### **Герменевтика (интерпретация)**

Герменевтический метод в педагогической антропологии необходим, поскольку он дает понимание природы человека. В чем тут дело?

Учиться у истории — совсем не то же, что изучать историю. Приходится не столько запоминать, сколько задаваться вопросами типа: А что это значит для воспитания? В какой мере ход событий мог зависеть от воспитанности их участников? Как воспитывались и чему учились эти люди? Есть ли современные аналогии этих событий? Что нужно исправить в воспитании, чтобы в будущем дела шли лучше? И т.д.

Раздумья над подобными вопросами суть педагогическое толкование, или истолкование, истории. В науке истолкование называется герменевтикой. Герменевтика — толкование текстов и учение о принципах их интерпретации. Интерпретировать — значит, раскрыть смысл, содержание чего-либо.

Педагогическое толкование — это объяснение того, чем и почему данное явление или процесс значимы для педагогики. Значимы, т.е. важны, значительны в педагогической деятельности. Значимы, т.е. имеют содержание, ценное для воспитания.

Этот метод позволяет осмысливать сущность, суть, значение для педагогики законов становления и развития человека во всех его проявлениях. Он позволяет постигать содержание, цель, разумное основание воспитания. Помогает отыскивать смысл поступков и даже смысл жизни.

В понятие интерпретации включается идентификация проблем, релевантных для педагогики, в частности, обнаружение источников интерпретации.

Искусство интерпретации включает в себя также модификацию в педагогических целях хорошо зарекомендовавших себя в других науках о человеке методов приобретения, проверки и использования знаний.

Наконец, в педагогическую герменевтику входит и дедукция педагогических норм из законов индивидуального и группового развития.

Интерпретация служит педагогической ассимиляции не только различных областей науки, философии, религии, искусства, но и массового сознания, и народных моделей поведения.

Герменевтика как толкование сродни искусству сыщика. Поиск значения и смысла напоминает детектив. Их роднит необходимость догадаться (сообразить, напасть на правильную мысль) и одновременно объяснить себе и другим (осмыслить, сделать ясным, понятным) дотоле таинственные явления и процессы.

Именно в этом пункте — в ходе понимания — герменевтика помогает рождению понятия. Ведь понятия науки логически оформляют понимание причин и сути дела. Понятие — это правильная, умная идея о природе вещей.

В работе интерпретатора большим помощником выступает семиотика. Это наука, исследующая свойства самых разных знаков и знаковых систем. В педагогике это учение о признаках (симптомах) явлений культуры и характерных их сочетаниях (синдромах). Разумеется, понимание знаков-признаков невозможно без выяснения его значения и в плане выражения, и в плане содержания.

Выявление смысла человеческих действий есть понимание их связей с окружающим его миром. Понять — найти связи между причинами и результатами. Например, между истоками намерений и намерениями. И понимание значений этих действий для самого человека и для его среды.

Интерпретация данных и выводов наук о человеке, данных искусств и религии являет собой главный метод педагогической антропологии.

При этом она руководствуется педагогической действительностью, практикой воспитания.

Главный вопрос, возникающий при решении герменевтической проблемы: какова конечная цель педагогического толкования? Ответ таков: это поиск нового понимания, т.е. осмысление современного содержания той или иной традиции и новации. А не стремление привести решение задачи к уже известному ответу. И не новизна теоретических конструкций ради самой новизны.

В качестве яркого примера синтеза знаний о человеке и их педагогической интерпретации рассмотрим "отношения" между медициной и педагогикой.

**Педагогика и медицина.** Благодаря современной тенденции к единению научного знания и познания, медицина, как и педагогико-антропологические изыскания, пересекается со многими другими научными дисциплинами.

Генетика человека, психогенетика, евгеника, клиническая психология и экология представляют собой широкие междисциплинарные области исследований, которые соотносятся и с медициной, и с педагогикой.

Так же, как и медицина, педагогическая антропология опирается на физическую антропологию, анатомию, морфологию и физиологию человека.

Остановимся на трех основных аспектах взаимосвязи педагогики с медициной.

*Во-первых*, педагогика нуждается в учете медицинских принципов, методов, данных в построении педагогической теории и воспитательной практики. Медицина обладает методологическим арсеналом, имеющим для педагогики эвристическую ценность.

Самые типы профессионального мышления у врача и педагога во многом сходны. И медик, и воспитатель исходят из общих закономерностей нормы и отклонений от нее. И одновременно вносят поправочные коэффициенты на неповторимо конкретные особенности каждого данного случая (казуса).

Колоссальное значение для педагогики имеют принципы целостности и системности личности, индивидуального подхода к каждому отдельному случаю. То же следует сказать о понятии анамнеза; учении об этиологии, прогнозе, темпераментах. Все эти категории, принципы, учения выдвинуты клинической медициной задолго до Р. Х.

Педагогическая диагностика невозможна вне учения о норме и патологии, как и без учета этиологических и патогенетических данных. Принципы и методы дифференциальной диагностики чрезвычайно нужны в случаях так называемых пограничных состояний и ситуаций.

Целые области педагогики напрямую и в огромной степени зависят от успехов медицинских наук и медицинской техники. Это, прежде всего, физическое воспитание, коррекционная педагогика со всеми ее ответвлениями и школьная гигиена.

В медицине болезни тела и души, в педагогике — недуги, возникающие при становлении личности и усвоении норм поведения, суть вредоносные отклонения от нормального, необходимого и возможного, хода развития.

Нормальное состояние человека подразумевает наличие *гомеостаза* — состояния тонкого психофизиологического равновесия, гармонии душевного, духовного и физического компонентов человека. Болезнь — нарушение этой уравновешенности вследствие поражения механизмов его поддержания. Стало быть, самое важное в поддержании нормы (в гигиене), а также в профилактике, диагностике и лечении — понимание механизмов контроля, регуляции гомеостаза.

Сходство методов изучения механизмов гомеостаза в медицине и педагогике чрезвычайно велико.

И норма, и болезнь имеют свои признаки (симптомы и симптомокомплексы). Чтобы распознать отличительные признаки болезни, необходимо знание о норме. Это не всегда простая задача, поскольку диапазон нормы весьма широк, и нет строгой — абсолютно четкой — демаркационной черты между здоровьем и нездоровьем.

И в медицине, и в педагогике изучением признаков и проявлений нормы и болезней занимается диагностика. Она включает в себя анамнез, совокупность сведений о развитии болезни, условиях жизни и т.п., собираемых с целью их использования для постановки диагноза, прогноза, лечения, профилактики. Особенно важен для педагогики опыт, накопленный дифференциальной диагностикой.

Комплексного подхода, который вбирал бы в себя и медицинский тезаурус, требуют профилактика и терапия педагогических отклонений (педагогико-нозологических форм). Среди них — неуспеваемости, негативизма, аномии, агрессивного и вообще девиантного поведения, делинквентности и т.д.

Для поддержания педагогической нормы и душевного здоровья и самих воспитателей, и учащихся необходимы материалы психогигиены, психосоматики, медико-экологические познания.

Личные трудности ребенка, объективные и субъективные, должны компенсироваться, и это величайшая задача и воспитания и перевоспитания. Давать компенсацию, а может быть, и сверхкомпенсацию, по терминологии Альфреда Адлера, не в дурном, а в хорошем, значит осуществлять педагогическую терапию.

Здесь образцом для педагогики, быть может, больше, чем в других случаях, могут послужить достижения детской психиатрии, невропатологии, психопатологии.

Как и медицина, педагогика заинтересована в сопротивляемости человека. Для воспитания невосприимчивости к дурным влияниям среды педагогике нужно понимание природы психического заражения — и не только нездорового, но в других случаях и хорошего.

Педагогическая антропология призвана обеспечить "открытие средств к образованию в человеке такого характера, который противостоял бы напору всех случайностей жизни, спасал бы человека от их вредного, растлевающего влияния и давал бы ему возможность извлекать отовсюду только добрые результаты" (К.Д. Ушинский).

Для этого педагогической антропологии необходим некий аналог иммунологии.

Наконец, деонтологическое предупреждение ятрогенных заболеваний, обязательное для врачей со времен Гиппократа ("не навреди"), намного опередило появление дидактогенной нозологии и методов предотвращения дидактогенных отклонений.

На фундаменте этой профилактики могут строиться полезные или хотя бы безвредные отношения между воспитателями и воспитанниками.

*Во-вторых*, учет педагогических данных нужен и в построении медицинской теории и врачебной практики. Особое значение он имеет в лечении детей.

Отсюда — нарастающее по скорости развитие *медико-психолого-педагогических дисциплин*. Таких как медицинская (врачебная) педагогика, клиническая психология, детская стоматология, игровая терапия, арт-терапия, музыкотерапия, сказкотерапия, библиотерапия и др.

*В-третьих*, родство медицины с педагогикой находит выражение в *педагогическом и медицинском образовании*.

Педагогу нужны основы ряда самостоятельных отраслей медицины, изучающих строение и функции организма здорового человека, — анатомия, физиология, гистология, биохимия и др.; влияние на здоровье людей условий окружающей среды, труда, быта и т.п. — гигиена.

Будущим педагогам необходимо глубокое усвоение пропедевтики и семиотики детских болезней (изучение симптомов и симптомокомплексов). Важны также научные представления о дифференциальном диагнозе.

Например, в сугубом внимании учителя, воспитателя нуждается зрение детей. Известны случаи, когда школьники плохо успевали только потому, что не видели со своего места того, что писал на доске учитель.

Затруднения ребенка заслуживают грамотного подхода со стороны взрослых. Им надобно знать о субъективных и некоторых практически

важных объективных симптомах заболеваний, чтобы решить, нуждается ли подопечный в срочном или несколько отсроченном обращении к врачу.

Но и будущим медикам-клиницистам полезны принципы, подходы и данные педагогической антропологии и педагогики. В особенности — педиатрам, детским стоматологам, невропатологам, психоневрологам и психиатрам.

Они нуждаются в знании типов поведения детей, особенностей их мотивации как по отношению к здоровью, так и к болезни.

При медико-генетическом консультировании, патронаже беременных и консультировании по уходу за новорожденными также важно учитывать данные педагогической антропологии.

**Педагогика-медицина.** Многие достижения педагогической науки и практики, накопленные на протяжении столетий, получены представителями медицины. Это не случайно и объяснимо не только единством объекта, но и внутренним родством, сходством проблематики и методов обеих областей знания.

Упомянем в хронологическом порядке лишь немногих из наиболее ярких медиков, разрабатывавших педагогику. Обратим также внимание читателя на большое значение и широту охваченных при этом врачами педагогических проблем.

Византийский мыслитель епископ Немесий Эмесский (IV в.), автор эпохального труда "О природе человека", свел воедино теории различных медицинских школ античности. Немесий синтезировал при этом религиозно-антропологический, физиологический, психологический и философско-антропологический компоненты медицины. Учение Немесия было краеугольным камнем психологии и педагогики в средневековой Европе и в эпоху Возрождения.

Доктор медицины Франсуа Рабле (ок. 1494—1553, Франция) в своем великом романе "Гаргантюа и Пантагрюэль" разработал не утратившую до сего дня своего значения программу воспитания свободного и благонаправленного человека.

Испанский врач Хуан Уарте (ок. 1530—1592) в ценном поныне сочинении "Исследование способностей к наукам" способности души поставил в зависимости от телесных особенностей человека, климатических условий и пищи.

Джон Локк (1632—1704) получил медицинское образование в Оксфордском университете. Был врачом и воспитателем в семье первого графа Шефтсбери. Педагогические идеи Локка (трактат "Мысли о воспитании") оказали сильное воздействие на все последующее развитие педагогической мысли, включая аналитическую педагогику XX в.

Дейвид Гартли (1705—1757), богослов и медик, всю жизнь проработал врачом в Англии. Его ассоцианизм выдержал испытание временем:

до сего дня он — составная часть психологии. Двухтомник Гартли "Наблюдения над человеком, его строением, долгом и надеждами" содержит основополагающую идею о согласии, в котором функционируют тело и душа. Как врач указывал на необходимость физического воспитания детей.

Жан Мари Гаспар Итар (1775—1838, Франция), академик медицины, дал первое научное описание попыток воспитания ребенка, который до 12-летнего возраста был изолирован от человеческого общества, — "авейронского дикаря" (по названию леса под Парижем, где мальчик был найден). Итар оказал сильное научное влияние на крупнейшего педагогического антрополога XX в. М. Монтессори.

Николай Иванович Пирогов (1810—1881) занимает в медицине России исключительное место не только как клиницист, но и как профессор — педагог высшей школы. При нем хирургическая клиника сделалась высшей школой русского хирургического образования, чему содействовал, кроме высокого научного авторитета, и необычайный педагогический дар Пирогова.

Выдающийся представитель науки, человек с европейским именем, Пирогов выдвигал знание как элемент не только образовательный, но и воспитательный.

Гениальный хирург Пирогов был одновременно самым глубоким и системным во всей истории отечественной мысли теоретиком высшего — университетского — образования.

Как педагог Пирогов — поборник общего разностороннего гуманитарного знания, необходимого для каждого человека.

По отдельным вопросам педагогической практики Пирогов также успел высказать немало гуманных идей.

Появление статьи Пирогова "Вопросы жизни", посвященной воспитанию, вызвало мощное педагогическое движение.

Идеи Н.И. Пирогова легли в основание русской школы педагогической антропологии, расчистили путь для педагогико-антропологических новаций К.Д. Ушинского и во многом согласовались с ними.

Эдуард Сёгаэн (1812—1880, Франция), врач, один из основоположников олигофренопедагогики, автор медико-педагогической системы воспитания и обучения глубоко умственно отсталых детей, был предшественником и вдохновителем Марии Монтессори.

Фрэнсис Гальтон (1822—1911, Англия), основоположник психогенетики, получил медицинское и биологическое образование. Разработал на основе экспериментальных и математических методов учение об индивидуально-психологических различиях, которое послужило основой диагностики психических качеств.



Изучал медико-генетические аспекты педагогических процессов и явлений. Его исследования нашли применение в педагогической тестологии.

Доктор медицины Александр Самойлович Виренеус (1832—1910), врач-гигиенист, был основоположником школьной гигиены в России. Он создал около трехсот трудов по вопросам детской и школьной гигиены, борьбы с детским курением и алкоголизмом, популяризации знаний по гигиене.

Доктор медицины, доктор хирургии, анатом, физиолог, гигиенист, лечащий врач Петр Францевич Лесгафт (1837—1909) был одним из основоположников школьной гигиены и врачебно-педагогического контроля в физическом воспитании в нашем Отечестве.

Исходя из основного положения созданной им функциональной анатомии — о единстве формы и функции, Лесгафт считал возможным воздействовать направленным упражнением на развитие органов человеческого тела и всего организма. Лесгафт рассматривал систему направленных упражнений как средство не только физического, но и умственного, нравственного и эстетического воспитания.

Главный принцип образовательной теории Лесгафта — единство физического и умственного развития человека. Он раскрыл педагогическое значение ощущений, восприятий, представлений, обобщений и их проверки деятельностью.

Используя непосредственные наблюдения, Лесгафт создал оригинальную характерологическую таксономию, имеющую практическое значение. При описании школьных типов (лицемерный, честолюбивый, добродушный, мягко-забитый, злостно-забитый, угнетенный) П.Ф. Лесгафт выявил влияние семейной жизни ребенка на его развитие. Он разработал программу семейного воспитания, в которой большое место занимала гигиена матери и ребенка, а также система физических упражнений и игр.

Доктор медицины Иван Алексеевич Сикорский (1842—1919, Россия) основал Фребелевский институт, был председателем Киевского Фребелевского общества. Сикорский — автор многочисленных трудов по проблемам психологии, педагогики, медицины. Ему принадлежит систематическое исследование, посвященное развитию ребенка в первые годы жизни ("Воспитание в возрасте первого детства", 1884).

Сикорский развивал педагогико-антропологические идеи К.Д. Ушинского о педагогике как междисциплинарной науке. Подчеркивал, что подлинной основой для теории воспитания является комплексное изучение ребенка.

Врач-невропатолог Зигмунд Фрейд (1856—1939, Австрия, Англия), психиатр и психолог, основоположник психоанализа, возвел к детству

фактически все трудности и проблемы человека и человечества. Он оказал мощное влияние на развитие наук о детях в XX в., в их числе — педологии, педагогической антропологии, педагогики.

Невролог и психиатр, академик медицины Владимир Михайлович Бехтерев (1857—1927, Россия) создал фундаментальные труды по половому воспитанию и поведению ребенка раннего возраста. Основатель рефлексологии, он проводил комплексные исследования личности и коллективного поведения.

В.М. Бехтерев внес существенный вклад в развитие педологии, криминальной и педагогической антропологии. А также — в теорию воспитания, профилактику и терапию многих педагогических отклонений.

Врач-педиатр Николай Петрович Гундобин (1860—1908), один из основоположников научной педиатрии и возрастной морфологии в России, был одновременно и выдающимся педагогом. Гундобин тесно связал воспитание с анатомией и физиологией нормального детского организма ("Особенности детского возраста"). С терапией заболевшего ребенка ("Воспитание и лечение ребенка") и этапами его возрастного развития ("Жизнь ребенка").

Альфред Адлер (1870—1937), врач и психолог, создатель системы индивидуальной психологии (Австрия). В центре его внимания стоит проблема целеориентированности поведения человека, осмысленности жизни, возникновения комплекса неполноценности и компенсаторных механизмов. Оказал существенное влияние на гуманистическую психологию, на исследования в области детской и клинической психологии, коррекционной (вспомогательной) педагогики.

Вклад в развитие педагогической науки и практики Марии Монтессори (1870—1952), первой женщины в Италии — доктора медицинских наук, профессора гигиены, невозможно переоценить. Она глубоко и комплексно разрабатывала теорию дошкольного воспитания, а также методику обучения в начальной школе, основанную на развитии органов чувств в особой обучающей среде.

Монтессори — автор ценнейшего систематического исследования "Педагогическая антропология".

Профессор гигиены и врачебной педагогики Брюссельского университета Овид Декроли (1871—1932) был не только врачом, но и чрезвычайно влиятельным психологом, педагогом, представителем так называемого нового воспитания. Декроли создал школу для жизни, *школу жизни*, где обучение строилось по принципам воспитания в духе Л.Н. Толстого. Его фундаментальные идеи о природосообразном воспитании полностью сохранили свою актуальность до сего дня.

Профессор Женевского университета медик-психиатр Эдуар Клапаред (1873—1940) посвятил свои труды связи психологии с педагогиче-

ской практикой, вопросам профориентации и с экспериментальной педагогикой.

Врач Ефим Аронович Аркин (1873—1948, Россия) глубоко разрабатывал теорию и методiku дошкольного и семейного воспитания. Аркин оказал благотворное влияние на педагогическую практику в семье и в детских садах. Многие его теоретические положения сохранили свою актуальность.

Глубокий анализ детских сновидений и фантазий, как и другие идеи врача и психолога Карла Густава Юнга (1875—1961, Швейцария), оказали влияние на многих педагогов XX в. Юнг внес существенный вклад в характерологию и психотерапию.

Книга "Как любить детей" врача Януша Корчака (1878—1942, Польша), в которой выдающийся мыслитель и практик синтезировал данные педиатрии и плоды наблюдений детского клинициста, — классика гуманистической педагогики XX в. и одна из ее вершин.

Гигиену, невропатологию, психическое развитие и воспитание младенцев тесно увязал Николай Матвеевич Щелованов (1892—1984), доктор медицинских наук, член-корреспондент Академии медицинских наук СССР. Совместно с Н.М. Аксариной (1899—1979) он разработал систему воспитания детей раннего возраста. Особое значение для дошкольной педагогики имеют исследования Щелованова в области возрастной физиологии.

Лев Семенович Выготский (1896—1934), отечественный психолог, дефектолог, педолог, начинал как гуманитарий. Но впоследствии получил медицинское образование, что помогло ему создать новое направление в дефектологии, разработать учение о локализации психических функций в коре головного мозга, ставшее частью современной нейропсихологии.

Методика пиктограмм Выготского—Лурии, экспериментальная методика для изучения опосредствованного запоминания, поныне используется для диагностики и характеристики особенностей мышления и аффективно-личностной сферы.

Доктор медицинских и педагогических наук Александр Романович Лурия (1902—1977, Россия) развил идею системного строения высших психических функций.

В области дефектологии Лурия разработал объективные методы исследования аномальных детей. Результаты его исследований послужили основанием для классификации детей с различными формами умственной отсталости, имеющей большое значение для педагогической и медицинской практики.

Доктор медицины Бенджамин Спок (1903—1998, США) в 1946 г. опубликовал книгу "Ребенок и уход за ним", в которой обобщил свой

опыт практикующего педиатра. В ней, наряду с медицинскими рекомендациями, Спок изложил представления о развитии здоровой и счастливой личности, о природе взаимоотношений родителей и детей.

Болгарский доктор медицины Георги Кирилов Лозанов (р. 1926) разработал концепцию о внушении — суггестологию, определив ее как науку об освобождении скрытых возможностей человека.

Ряд положений психотерапии и психогигиены обучения Лозанова легли в основу суггестопедии — практического применения внушения в учебно-воспитательном процессе. Суггестопедия раскрывает резервы памяти, повышает интеллектуальную и творческую активность обучаемого.

Широко используется методика Лозанова в практике обучения детей и взрослых иностранным языкам и другим предметам.

И т а к, реализованная указанными и другими врачами педагогическая трактовка (герменевтика) данных медицины убедительно показала, насколько плодотворен синтез обеих родственных областей знания. Чтобы отправлять свою базисную функцию и роль посредника между педагогикой и человековедением, педагогическая антропология призвана продолжить начатую ими работу.

### Другие методы

*Биографический метод.* Нужен педагогической антропологии для изучения развития личности в единстве с социальной историей.

*Казусный метод* (изучение отдельных случаев). Полезен при исследовании нетипичных и типичных конкретных судеб, характеров, педагогических ситуаций. Рассмотрение отдельных случаев производится в их связи с общими принципами педагогической антропологии. Часто казусы берутся из клинической практики.

В ходе непосредственного изучения педагогом-антропологом своего объекта особое значение приобретают *наблюдения*. Как массовые, так и одиночные, как с применением опросных листов, так и без них.

Применяются также составление характеристик, психogramm и т.п.; изучение дневников и продуктов творчества; интроспекция и анализ воспоминаний.

Указанные теоретические методы исследования получают свое эвристическое значение в сочетании с *опытными* и *экспериментальными*.

Преднамеренные и непреднамеренные *эксперименты*, которые ставит история и из которых педагогическая антропология извлекает уроки, суть основной корпус эмпирических знаний, сосредоточенных в педагогической антропологии. Но наряду с ним педагогическая антропология имеет и специальную экспериментальную базу.

Экспериментальные исследования в области педагогической антропологии тесно связаны с инновационными проектами. Среди них наиболее актуальны модели модернизированного содержания образования, модели воспитывающей и обучающей среды, а также системы профилактики и коррекции отклоняющегося поведения.

*Статистико-математический аппарат* педагогико-антропологических исследований отличается повышенной строгостью требований к планированию эксперимента, сбору данных и их корректной обработке. Чтобы учесть место индивидуальности в диапазоне действия того или иного закона в каждом отдельном случае, необходимо заложить условия практического применения научного знания в само это знание. Такие условия должны предусматриваться еще при планировании научных исследований и реализовываться в ходе опытов и наблюдений.

### **Изучение эмпирических закономерностей**

Начинать изучение законов педагогической антропологии приходится с установления фактов. Научный факт серьезно отличается от житейского, бытового, который представляет собой простую фиксацию явления или события.

Научный факт является *обобщением*, поскольку единичное событие не может служить основанием для предложений и утверждений науки.

Например, высказывание "Ребенок рождается беспомощным" — научный факт. А сообщение типа "Анечка К. (14,5 мес.) научилась ходить" не есть научный факт: оно еще ничего не обобщает.

Научный факт существует только в системе фактов, в свою очередь входящих в состав теоретических обобщений более высокого уровня. Таковыми являются принципы, законы, категории, нормы.

**Обнаружение фактов.** В науке особенно хорошо разработаны два средства получения надежных обобщений на уровне факта: 1) многофакторный эксперимент и 2) массовое статистическое обследование. Оба они предоставляют науке данные о диапазоне разброса единичных и особенных признаков под действием внешних и внутренних факторов в их игре и взаимной обусловленности.

Знание об этом диапазоне разброса обладает большой познавательной силой. Оно определяет собой специфику данного факта — совокупность особенного и единичного в нем.

Факт педагогической науки должен быть инвариантен по отношению к различным способам и средствам его получения и относительно теорий, которые его объясняют.

Основной аппарат исследования полученных фактов задается вариационной статистикой.

Изучение фактов облегчается также исчислением классов в смысле Д. Гильберта. То же следует сказать о теории множеств и исчислении предикатов. Наряду с названными, в аппарат получения научных фактов педагогики входят методы исследования операций, линейного и динамического программирования.

**Диапазоны нормы.** Любое свойство человеческой личности, любая способность, параметр характера, элемент мировоззрения, все, что есть в человеке, существует в некоем разбросе, в диапазоне колебаний.

Многообразие этих черт укладывается в рамки известного, т.е. имеющего свои пределы *диапазона*. Иными словами, и изменчивость отдельного человека, и индивидуальные различия между людьми, и исторически происшедшие трансформации *homo sapiens* — все имеет свои совершенно определенные границы.

Границы, которые измеримы. Они составляют *диапазон нормы*, за пределами которого начинаются отклонения от нормы (*девиации*) — пограничные состояния и патология.

Стало быть, норма неоднозначна. Она всегда составляет целую область количественных и качественных изменений человеческих свойств.

Сказанное относится, разумеется, и к диапазонам патологии.

**Определение диапазонов.** Для нахождения нормы и девиаций необходимы индуктивные обобщения. Необходимо восхождение от отдельного к особенному и общему.

Исследование отдельного, определение удельного веса общего в особенном, поиск закономерностей в каждом отдельном случае — необходимая предпосылка и метод получения научных фактов.

В простейшем случае *распределение* вероятностей изучаемого свойства задается указанием его возможных значений и соответствующих им вероятностей. Однако выявление диапазона колебаний необходимо, но недостаточно.

Нужна еще и функция распределения (плотность вероятностей). Часто для целей исследования человеческих свойств достаточно равномерного (или прямоугольного) распределения. Это, как известно, распределение вероятностей случайной величины, принимающей значение в своем диапазоне с постоянной плотностью вероятности. Таков, например, диапазон размеров стопы.

Но когда данная случайная величина представляет собой сумму большого числа независимых случайных величин, каждая из которых играет в образовании всей суммы незначительную роль, возникает так называемое нормальное распределение. Оно в наибольшей степени эвристично.

Нормальное распределение (закон распределения вероятностей Гаусса). И при статистическом обследовании характеров, личностных свойств и тому подобного, и в ходе многофакторного эксперимента появляется нормальное распределение.

Кривая нормального распределения позволяет наглядно представить результаты итоговых показателей, относящихся к исследованию практически любых проявлений человека. Не только рождений, убийств и самоубийств, но и добродетелей, и пороков.

Нормальное распределение любого свойства, обнаруженного в какой-либо выборке испытуемых людей, наглядно показывает, в каком именно оно лежит диапазоне и как оно изменяется внутри определенного пространства.

Мы можем его измерить, это пространство, в котором заключено подавляющее большинство обследуемых случаев (условную норму) и разброс этих случаев. Можем определить вероятность, с которой встречаются отклонения от нормы.

Применение закономерностей на практике. Чисто эмпирический путь индивидуализации малоперспективен. Он действует в слишком узких рамках — он лишен силы закономерного.

Между любым общим в педагогике (теорией, принципом, рекомендацией и т.п.) и конкретным случаем его применения лежит особенное и единичное. Их необходимо изучить прежде, чем позволительно применение теоретических обобщений.

Восхождение от общего к отдельному предполагает диагностику на базе достоверной семиотики, а также интерпретацию диагностических данных.

## Л е к ц и я 5 ПРОГРАММЫ И МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ

В чем причины развития личности? Каковы его движущие силы?

Почему при разном происхождении и обстоятельствах становятся сходные характеры? Почему в почти одинаковой среде вырастают внутренне не похожие друг на друга люди, даже если у них абсолютно одинаковая наследственность (однойцовые близнецы)?

Чтобы ответить на сформулированные вопросы, мы сначала обратимся к всеобщим генетическим законам развития. Затем перейдем к специфике социальной среды и к закономерностям взаимодействия биологических и социальных программ. Наконец, рассмотрим динамику способностей.

Развитие человека подчинено общим для всего живого законам и одновременно имеет особенности, отличные от онтогенеза любых иных известных нам существ.

### Биологические программы

**Генотип и фенотип.** Под индивидуальным развитием понимаются постепенные, т.е. прижизненные изменения в росте, форме и функциях организма, развернутые во времени.

В их ходе генетический потенциал (*генотип*) разворачивается в функционирующие зрелые системы (*фенотип*) — конкретное выражение анатомических, психологических и иных признаков.

Термин *генотип* означает наследственные "инструкции", программы развития, передаваемые от одного поколения к другому в генах. *Фенотип* — термин, означающий функционирующий развившийся организм.

Фенотипы представляют собой продукты взаимодействия генетической инструкции с условиями ее реализации. Они даются взаимной связью и поддержкой генотипа и среды.

Генотип оплодотворенной яйцеклетки несет в себе программу физического развития, которая состоит в достижении *зрелости* и присущей ей сложности организма в целом и составляющих его органов.



*Созревание* организма вовлекает не только рост, но также и процессы качественных изменений — развитие.

*Структурное и функциональное развитие.* В развитии можно различить процесс, в котором системы органов структурно дифференцируются, и процесс, в ходе которого клетки и ткани обретают только им свойственные функции.

В большинстве случаев оба процесса тесно связаны: определенная структура может требоваться, чтобы отправлялась необходимая физиологическая функция. Но часто эти процессы протекают не синхронно. Например, мозг может достигать своего полного морфологического и функционального развития прежде, чем завершится становление репродуктивной системы.

Структурное и функциональное изменение может быть нормальным или аномальным.

*Нормальное и аномальное развитие.* Функциональная ненормальность организма заключается в неспособности системы отправлять необходимые функции, например производить тот или иной гормон, тип клетки. Структурная ненормальность состоит в необычном морфологическом строении каких-то составляющих орган или организм элементов, в расположении этих элементов, в неполном их созревании.

Диапазон нормы, как правило, довольно широк, и недоразвитием или аномальным развитием признается только весьма серьезное отклонение от обычного созревания. Отклонения в развитии происходят под влиянием вредностей, с которыми сталкиваются особи в окружающей их среде, типа некоторых химикалий. Присутствие необычных генов также может иметь своим следствием отклонения от нормальных процессов развития.

*Прогрессивное и регрессивное развитие.* Нормальные процессы развития в большинстве растений и животных прогрессивны, когда они ведут к увеличению в размерах и сложности и к дополнению новых элементов к их системе.

Достигнув зрелости, организм вступает в полосу инволюции — регрессивного развития. Такие регрессивные изменения — составная часть нормальной истории жизни организмов. Они ведут к старению и смерти организма.

Самая простая форма развития — рост (обычно увеличение) органа, системы или структуры. Рост, однако, редко происходит без сопутствующих химических или функциональных изменений.

Способность к развитию передается по механизмам воспроизводства живого, т.е. в строго программируемой, генетически предопределенной последовательности.

**Наследственность.** Уникальность каждого организма заложена уже в его наследственности.

Дело в том, что передача тех или иных черт, особенностей (в генетических терминах — признаков) от предков к потомкам всегда есть своеобразное, особое *сочетание* генетического материала, не буквально возобновляющее родителей в потомках.

Законы *перекрестивания* родительского наследственного материала при слиянии двух половых клеток таковы, что генотип каждого организма оказывается уникальным. За исключением монозиготных (однойцовых) близнецов не существует полностью идентичных генотипов.

Генетически заданные программы развития реализуются только во взаимодействии с факторами внешней среды. Любой ген активизируется единственно при наличии соответствующей ему среды. Без неё активность гена может либо не проявиться вообще, либо резко снизиться.

Все генные процессы выявляются при условии их модификации средой. Иными словами, никакая генетическая черта не может ни существовать, ни стать значимой без содействия окружающей среды.

Биологически наследуемые особенности нервной системы и сомы предопределяют собой развитие особи только опосредствованно — через его среду, прежде всего, *питание*. На этом фундаментальном свойстве генов основано предупреждение и лечение множества наследственных заболеваний.

Среда в силах менять до известных границ биологически детерминированные черты особи.

Таким образом, наследственности в абстрактной, "чистой" и самодостаточной форме, т.е. вне и помимо среды, в природе не существует.

**Единство наследственности и приобретенных характеристик.** Наследованные, врожденные и приобретенные особенности организма неотрывны, едины. Приобретенные черты суть унаследованные и врожденные ее характеристики, модифицированные средой и всей прижизненной историей особи.

Генетические факторы играют видную роль не в передаче определенных образцов поведения животных, а в готовности организмов отвечать на давление окружающей среды специфическими способами.

В широком смысле все индивидуальные свойства до некоторой степени унаследованы, поскольку они зависят от генотипа организма, и до некоторой степени приобретены, так как они развиваются и модифицируются окружающей средой.

Наряду с этим каждый аспект живого (структурный — так же, как и поведенческий) до некоторой степени определяется наследственностью

и в известной мере — *опытом*. Например, мускулы могут в ходе онтогенеза стать большими или меньшими в зависимости от природы опыта, которому они подвергаются. Но возможность такой модификации не бесконечна из-за генетических ограничений.

Одни формы поведения чрезвычайно мало подвержены изменениям под влиянием опыта. Другие типы поведения в огромной степени зависят от опыта, более того, появляются только благодаря соответствующей тренировке. Существуют различные промежуточные уровни.

Казалось бы, моторика особи меньше других функций подчинена средовым влияниям. Но питание и сенсорный опыт, накопленный при решении двигательных задач, вносят существенный вклад в формирование образа движения, его плавности, точности, стабильности.

Все сказанное о развитие любых организмов имеет отношение и к человеку.

**Биологическая специфика человека.** Человеческий организм уступает многим животным в скорости передвижения, физической силе и т.п. Но у человека есть самолеты и спутники, автомобили и велосипеды, парусники и теплоходы, подводные лодки и подземные поезда.

Механическое несовершенство человеческого таза выражается в чрезмерно затрудненных родах. Но человек рождается с самой большой (по отношению к остальному телу) головой из всех известных нам существ. Это возможно благодаря уникальной мягкости и подвижности хрящевого покрытия головы у новорожденного.

Человек расплачивается за двуногое прямохождение специфическими заболеваниями. Но, научившись излечиваться от них, он много выиграл благодаря высвобождению рук.

От природы человек получил большой запас прочности — при всей хрупкости и несовершенстве его биологической природы. Горбатая карлица с риском для жизни рождает геркулеса, богатыря. Пятидесятилетняя шизофреничка с глубоким расстройством мышления производит на свет абсолютно здоровую красавицу, доживающую до преклонного возраста без каких-либо отклонений от соматической, физиологической, психологической нормы.

Понятие неблагоприятной биологической наследственности — весьма неточное. В каждом отдельном случае новорожденный нуждается в очень серьезном наблюдении и исследовании, прежде чем появится возможность самой постановки вопроса о неблагоприятной наследственности.

**Взаимодействие генетического материала человека со средой.** И наследственность, и физическое и сенсорное питание (среда) всегда важны для каждого человеческого проявления.

Так, при рецессивной наследственной болезни, называемой галактосемией, дефектен фермент, необходимый для обмена веществ, — галактоза. Единственный источник галактозы в диете ребенка — молоко, которое в этом случае его отравляет. Терапевтическая манипуляция окружающей средой — исключение всех естественных форм молока из питания ребенка и замена их синтетическим молоком без галактозы — обеспечивает нормальное развитие новорожденного.

Все человеческие болезни имеют генетический компонент. Основанием медицинской терапии является модификация окружающей среды. Чем больше мы узнаем природу молекулярных и клеточных дисфункций, связанных с такими болезнями, тем более их лечение зависит от терапевтической манипуляции окружающей средой.

До 90% злокачественных образований у людей связано с факторами внешней среды (канцерогенными веществами). Только приблизительно 5% раковых образований имеет явный генетический причинный компонент.

Но сказанное не значит, что по отдельности наследственность и среда эквивалентны для каждой из характеристик личности. В разных отношениях их роли обнаруживаются по-разному.

Например, пигментация радужной оболочки глаза находится под наследственным контролем. Эта особенность является относительно независимой от таких факторов внешней среды, как диета или климат.

С другой стороны, не оправдано предположить, что рост, масса или интеллект так же мало определяются средой, как цвет глаз. У высоких родителей могут быть малорослые дети, у худых — тучные.

Отклонение роста однояйцовых близнецов от средней величины составляет меньше половины отклонений для всех других родных братьев и сестер.

Масса тела еще в большей степени, чем рост, подвержена изменению факторами окружающей среды. Влияние среды на однояйцовых близнецов, которые выросли обособленно (в разных семьях), сказывается в относительно большем среднем различии в массе тела по сравнению с однояйцовыми близнецами, воспитываемыми вместе.

Мышцы человеческого тела только на 30% формируются — благодаря генетической программе — хромосомами родителей, а на 70% зависят от прижизненной активности человека.

Норма созревания и начала половой зрелости зависит от сложного взаимодействия генетических и средовых факторов. Во многих случаях половая зрелость наступает позже при условии плохого питания. Дети в многодетных семьях растут медленнее, чем другие.

Среди новорожденных имеются заметные различия в активности, пассивности и реактивности.

Психогенетика сообщает, что сходство в поведении монозиготных близнецов-младенцев (общительность, импульсивность, эмоциональная чувствительность, агрессивность, дружелюбие и т.п.) не больше, чем среди дизиготных близнецов в общей окружающей среде.

Генетические факторы объясняют приблизительно 50% от диапазона различий, обнаруженных в данной популяции. Большинство остальных различий относятся не к общей для малышей окружающей среде, а к тому уникальному окружающему каждому из них миру, который создается их взаимодействием с членами семьи и друг с другом.

Подобные результаты получены для близнецов, вырастающих как вместе, так и отдельно.

Темперамент врожден человеку. Если у ребенка холерический темперамент, у него более быстрая реакция, он вспыльчивый. Но это не значит, что ему легче стать хулиганом, чем сангвинику или флегматику.

А.Р. Лурия продемонстрировал, что соматические признаки индивида в значительной степени обусловлены генетически, элементарные психические функции (например зрительная память) — в меньшей степени, а для формирования высших психических функций (понятийное мышление, осмысленное восприятие и др.) решающее значение имеют условия воспитания.

Мыслительные способности в огромной степени зависят от духовной пищи, которую получают дети в ходе воспитания и из окружающей их среды.

Сила, скорость, точность, системность, многосторонность и другие характеристики ума отдельного человека в большой степени определяются биологически наследуемыми особенностями и нервной ткани, и химико-электрических процессов, обслуживающих мышление. Но различия в содержании ума, в системе понятий, которыми он оперирует, имеют своей причиной взаимодействие человека с окружающей его культурной средой и его индивидуальный опыт.

**Акселерация.** С середины XIX в. в развитых странах мира наблюдается поразительная тенденция к ускоренному росту и созреванию детей.

Генетические и средовые аспекты акселерации отмечаются уже на стадии внутриутробного развития. Наблюдаются значительные изменения в темпах роста и развития грудных детей. С возрастом темпы акселерации растут. Ускоряется половое созревание.

Имеются данные о форсировании умственного развития детей.

Улучшение питания — одна из главных причин акселерации. В особенности — большее количество белка и повышение калорийности пищи на ранней стадии развития.

Акселерации способствуют также достижения медицины, иммунизация населения, ослабление физической нагрузки, смешение этносов.

Таким образом, и в процессе акселерации основное значение имеет комплекс средовых воздействий, влияющих на индивидуальное развитие человека при реализации его наследственной программы.

**Развитие сексуальности.** Биологическая программа развития человека задает весьма широкий диапазон для ее наполнения средой. В нее легко укладывается и половое развитие людей.

Конкретные формы и типы человеческой сексуальности должны быть приписаны и биологической программе, и психологическим факторам научения, и особенностям среды, в которой вырастает и живет человек. Половое развитие способно к сложной трансформации. Оно может принимать формы и патологической регрессии, и сублимации.

Сексуальное влечение всецело подтверждает мысль о единстве биологических и культурных программ развития человека. Объект сексуального влечения не предопределен биологически, способы его удовлетворения изменчивы. Они связаны с функциями тех или иных телесных органов, но способны сопровождать самые различные виды деятельности, примыкая к ним.

Разнообразие телесных источников сексуального возбуждения свидетельствует о том, что сексуальное влечение у человека тесно связано с игрою представлений и фантазий, в которых оно обретает конкретную форму.

В развитии сексуальности человека различают детский (инфантильный и пубертатный) и взрослый (постпубертатный) периоды, причем первый пролагает путь второму.

Детская и постпубертатная сексуальность настолько сближаются, что окончательный тип сексуальности, случается, во многом складывается уже в детстве.

**И н ф а н т и л ь н ы й п е р и о д.** Человеческий младенец рождается со способностью сексуального отклика на прямое осязательное возбуждение. Только позже и постепенно индивид научается распознавать и интерпретировать другие стимулы как сексуального, так и несексуального характера.

Впоследствии и исподволь вырабатывает он в себе сексуальную привлекательность мужского или женского типа.

Мало-помалу учится человек управлять своими сексуальными импульсами и адекватно реагировать на соответствующие стимулы.

Тем не менее в нем изначально присутствуют зачаточные формы полового влечения. Эта общая и разлитая сексуальность младенца стано-

вится в ходе развития человека все более и более разработанной, дифференцированной и определенной, специфической.

Как правило, уже на четвертом году жизни ребенок безошибочно идентифицирует свой пол. Он думает о себе непосредственно как о мальчике или девочке и начинает обращаться к другим согласно их полу. Открытие своего пола дается ребенку в процессе научения методом наблюдений, проб и ошибок. Путем учета одобрений и неодобрений со стороны старших, ровесников и всего его окружения.

Довольно быстро ребенок узнает, например, что ему разрешено касаться любой части своего тела или тела другого человека, кроме анально-генитальной области. Ребенок, потирающий свои гениталии, находит, что это быстро привлекает неодобрительное внимание взрослых.

Ощущение запретности этой области тела закрепляется большим беспокойством окружающих по поводу "выделительного поведения" ребенка. Успешный контроль над функциями мочевого пузыря и кишечника хвалят; потерю контроля встречают разочарованием, упреком и выражением отвращения.

Постепенно ребенку становится очевидным, что анально-половая зона — не просто сфера табу, но и весьма важная область. Почти неизбежно гениталии у ребенка начинают ассоциироваться с беспокойством и стыдом.

Именно это отношение к репродуктивной области тела нередко фиксируется в естественных языках, и ребенок усваивает его. Так, в немецком и русском языках половые органы именуется "срамом" (позорными, постыдными местами). В английском и французском — "интимными местами" (т.е. чем-то, что должно скрывать).

Нарастающий половой опыт ребенка приобретается им в ходе сексуально окрашенных игр со сверстниками, мастурбации, иногда в результате наблюдения или подслушивания полового акта.

То или иное восприятие ребенком, ставшим случайным свидетелем полового акта, увиденного и (или) услышанного им, зависит от его эмоционального отношения к участникам коитуса. От всей апперцептивной массы его предшествующего опыта.

Результаты такого атипичного опыта сообразны с тем, как ребенок их интерпретирует и как реагируют на него взрослые, если этот опыт становится объектом их внимания. Созерцание ребенком коитуса безопасно, если он интерпретирует его как "игривую борьбу", но вредно, если он рассматривает половой акт как проявление враждебного, агрессивного поведения.

Известны также случаи полового контакта ребенка с взрослыми или другими детьми. Вовлечение детей в развратные действия взрослых может казаться им просто любопытной и бессмысленной игрой, но может

вызывать отвращение и стать травмой, оставляющей пожизненные психические шрамы. Иногда половые контакты с взрослыми могут нравиться ребенку, и он начинает стремиться к ним.

Реакция родителей и окружающих во многом определяет интерпретацию ребенком того или иного элемента его сексуального опыта. Подчас тривиальный и быстро забываемый ребенком случай становится для него глубоко травмирующим, если он сталкивается с криками матери, гневом отца и его донимают расспросами окружающие люди.

Некоторые атипичные события подобного рода способны закрепить ассоциации, которые сохраняются в течение последующих лет жизни.

Ребенок может связывать одежду, особенно нижнее белье, чулки и ботинки с полом и сексом и таким образом заложить основание для позднее проявляющегося фетишизма или трансвестизма. У других детей формируется ассоциация между наказанием, болью и половым удовлетворением, что впоследствии может привести к садизму, мазохизму или садомазохизму.

**Пубертатный период.** Во время и непосредственно после этапа ускоренного полового созревания дети нередко страдают гиперсексуальностью. Почти непрерывный половой импульс требует разрядки. Он становится слишком заметным, чтобы заставить признать тех, кто отказывался это делать прежде, что дети имеют половые реакции и способности.

В этот ответственный момент сексуального развития человека его здоровое настоящее и будущее в большой мере зависят от двух главных обстоятельств. Первое — от отношений и стандартов по отношению к сексуальному поведению, преобладающих в референтной группе ребенка. Второе — от отношений индивида к самому себе.

Решающее влияние среды на подростка и здесь, как и во всем остальном, складывается из стихийных процессов научения (социализации) и из воспитательных, т.е. целенаправленных воздействий на него взрослых людей, требующих от него выполнения своих предписаний.

Во всех случаях подросток прислушивается к тем, кого он ценит, уважает, любит, или к тем, кому он склонен подражать.

Совершающийся в пубертатный период выбор сексуального объекта часто происходит по образцу отношения подростка к самому себе. В сексуальном объекте представлена та или иная сторона личности самого растущего человека.

Это, по Фрейду, нарциссический выбор. В работе "К введению в нарциссизм" (1914) Фрейд рисует такую его картину: "Человек может любить, согласно нарциссической схеме, то, каков есть он сам. То, каким он был. То, каким он хотел бы быть. Человека, который был частью его самого".



В трех первых случаях выбор может основываться на образе или идеале, и сходство с избранным объектом может быть частичным, ограниченным лишь рядом существенных признаков. Идеал строится чаще всего по сходству с любимым важным взрослым и (или) по контрасту с нелюбимым.

В четвертом случае имеется в виду любовь, которую мать питает к своему ребенку, некогда бывшему "частью ее самой". Вместе с тем в научной литературе описываются "нарциссические женщины", которые, строго говоря, любят лишь самих себя, причем почти так же, как их любят мужчины. Они испытывают потребность не в том, чтобы самим любить, но в том, чтобы их любили, и им нравится такой мужчина, который на это способен.

Очень часто при выборе сексуального объекта молодые люди повторяют свое детское отношение к матери и (или) другим важным взрослым.

В этом случае мы имеем дело с выбором объекта по примыканию — выбор, при котором объект любви сходен с образами родителей, обеспечивающих ребенку питание, заботу и защиту. Основание такого выбора в том, что сексуальные влечения первоначально примыкают к влечениям к самосохранению.

**П о с т п у б е р т а т н ы й п е р и о д.** Каждый человек имеет глубокую потребность в половой любви, связанной с ощущением своей полноценности и с самоуважением. Сексуальная активность — необходимая предпосылка человеческого счастья. Она выступает для индивида доказательством того, что он привлекателен, желанен, оценен и, возможно, любим. Это доказательство необходимо для поддержания личностью чувства собственного достоинства.

В современном обществе еще немало установок и отношений к полу, которые препятствуют развитию сексуально здоровых людей. Вокруг секса существует аура подозрительности, враждебности и беспокойства. Она едва ли способствует развитию теплых, доверчивых отношений между мужчинами и женщинами. Очень немногие полностью избегают бесполезных и (или) вредных ограничений и предрассудков, которыми их снабдил социум на предшествующих этапах индивидуального развития.

Половой импульс является слишком сильным, постоянным и возобновляемым, чтобы нормальная половая деятельность не разрушила постепенно выносимые из детства неадекватные чувства вины или стыда.

Большинство людей, в конечном счете, достигают, по крайней мере, терпимого полового регулирования. Некоторые, однако, остаются в постоянном затруднении относительно полового поведения. К счастью, любовь или сильное увлечение обычно преодолевают негативизм в половых отношениях, которые теряют оттенок болезненно напряженной

соревновательности, чуть ли не наступления и обороны, скепсиса и насмешки.

### **Культурно-исторические программы**

Вне взаимодействия с обществом, с исторически накопленной человечеством культурой дитя вида *homo sapiens* не развивается в человека разумного.

Это с абсолютной ясностью показывают строго запротоколированные случаи выживания детей в природных условиях без контакта с людьми. В этом случае, вырастая, дитя человеческое не обретает специфически человеческих характеристик.

**Признаки, отделяющие человека от высших животных.** Выросшее вне социума дитя не приобретает самосознания, прямохождения, способностей смеяться, разговаривать, трудиться.

Оно не может верить в Бога. Наслаждаться искусством. Убивать, судить, пытать и казнить друг друга. Развивать технику и технологии. Хоронить и заботиться о могилах. Вести научные изыскания. Разрушать творения друг друга. Заключать общественные договоры, соблюдать или нарушать их. Эксплуатировать и грабить. Поздравлять с днем рождения и праздниками.

Оно не способно пользоваться вилок и горшком, соблюдать этикет и ритуал. Иметь понятия чести, стыда и совести. Культивировать растения и скот. Обмениваться товарами. Изобретать и творить.

Процесс, в котором индивидуальность формируется под влиянием ее культурной обстановки, есть *очеловечение*. Индивидуальный биологический организм недостаточен для очеловечения человека.

Невозможно преувеличить власть и влияние культуры на человеческое существо.

Новорожденный — только кандидат в человека. Исторически накопленная культура обеспечивает для индивида второе, культурное, собственно человеческое, рождение.

Культура сильнее, чем смерть. Самим фактом своего дрящегося существования культура дает человеку энергетическое бессмертие, а идеей вечной жизни — бессмертие его души.

**Воспитательно-образовательная сущность культуры.** Культурное поведение есть результат усвоения образцов, которые могут быть приобретены и переданы от одного индивида и поколения к другим. Сущность этих образцов — значения и смыслы, которые нельзя постигать одними чувствами. Культура — искусственная окружающая среда, су-

ществование которой обусловлено способностью людей к передаче и восприятию *символов*.

Культура — сложное целое. Она включает в себя язык, идеи, верования, обычаи, законы, учреждения. А также инструменты, методы, произведения искусства, ритуалы, церемонии. И, конечно, способности и привычки, приобретенные человеком.

Культура существует только благодаря возможности ее накапливать и изменять. Эта возможность предопределена обучаемостью и воспитуемостью людей, с одной стороны, и усвояемостью культуры индивидом — с другой.

Инкультурация может должным образом быть расценена как процесс, которым социокультурная система внедряется в восприимчивого ребенка. Именно этот процесс делает возможным существование социума, очеловечение ребенка и непрерывность культуры.

С давних пор человек должен был убедиться в слепоте и недостаточности инстинктов для сохранения жизни и продолжения рода. Он выработал известные правила физической, духовной и умственной гигиены. Функция *образования* человека — его *воспитания* и *обучения* — в том и состоит, чтобы помочь людям усвоить эти правила.

Природные задатки человека могут проявиться в нем и актуализироваться исключительно только благодаря воспитанию, упражнению, обучению, испытанию трудностями в новых и новых ситуациях. "Соавторами" природы в становлении человека человеком выступают все процессы социализации, инкультурации, научения — присвоения индивидом культурно-исторического опыта людей. Образование, т.е. помощь человеку в ускоренном и углубленном, системном и целенаправленном усвоении культуры, также является средством социализации.

Способность воспринимать и транслировать культуру входит в число фундаментальных свойств человека. Она варьируется в весьма широких границах. Эти степени индивидуальных различий представляют для педагогической антропологии первостепенный интерес. Равно как и факторы созреваия и колебаний основополагающих способностей, способности их развития.

По своей природе личность поэтапно развивается, пластична, изменчива; ее развитие протекает как сложное взаимодействие разворачиваемых во времени внутренних и внешних программ. Внутренние, наследуемые, программы обеспечивают воспитуемость и обучаемость человека, а внешние — средовые, культурные — его воспитание и обучение.

Формирование личности невозможно, на самом деле существует только *становление* личности. Личность может только саморазвиваться. Все, что личность приобретает, присваивая культуру, проходит через

фильтры неповторимого своеобразия, и эта работа по присвоению культуры может осуществляться личностью только самостоятельно.

Воспитание в силах помочь (или помешать) личности в этом труде самосотворения, оно способно повысить (или понизить) эффективность диалога становящейся личности с миром культуры.

**Культурные объекты.** Человеческая психика опосредствована культурными объектами.

Культурный объект — это "предмет", созданный человеком для человека. Например, вилка, стол, горшок — простые культурные объекты. С них-то и начинается очеловечение ребенка. Естественный язык или симфония — это сложный культурный объект.

Рассмотрим ложку как культурный объект. В ней воплощена, зашифрована и закодирована колоссальная исторически накопленная культура. Прежде всего, логика. Культура мысли.

Когда ребенок научается пользоваться ложкой правильно, т.е. не просто засовывать ее в рот, как и любой другой существующий в мире предмет, чтобы испытать ее на вкус и податливость еще не существующим зубам. А для того, чтобы с ее помощью есть, питаться.

Ребенок, который расшифровывает заложенную в устройство ложки логику, совершенно не осознаваемо приобретает для себя знания о последовательности событий в мире. Оказывается, сначала нужно пищу почерпнуть ложкой, а потом уж отправить ее в рот, да еще и вместе с пищей! И никак иначе.

Культурный объект ложка — вещь страшно хитрая. В самом ее устройстве опредмечена вся предшествующая изобретению ложки премудрость человечества. Эстетическая, гигиеническая, технологическая.

Современная столовая ложка с закругленной ручкой появилась сравнительно недавно — около 1760 г.

Культурный объект воплощает в себе колоссальный опыт мириад живших до нас людей. И когда новый жилец Земли научается пользоваться культурным объектом, он распредмечивает этот исторически накопленный опыт. То есть присваивает, делает своей культуру, опредмеченную в вещах, которые созданы человеком для человека.

Благодаря туалетному (горшковому) воспитанию ребенок делает колоссальный рывок в своем развитии. Он "оцивиливывается". Правильно пользоваться горшком — значит распредметить колоссальную культуру, воплощенную в устройстве этого культурного объекта.

**Опредмечивание—распредмечивание.** Чтобы стать человеком, надобно распредметить множество всевозможных культурных объектов разной степени сложности.

Но и этого мало. Нужно еще учиться опредмечиваться.

Когда человек мастерит стол, он вкладывает в этот культурный объект свои знания, мастерство, искусство, ремесло. Он отчасти превращается в этот стол. Он опредмечивает в нем свои способности, опредмечивается.

Сущность человека — в непрерывном распредемечивании и опредмечивании культурных объектов.

Опредмечиваясь, человек развивает свои сущностные силы. Он совершенствуется.

Распредмечивание одних и тех же культурных объектов и опредмечивание способностей в них может происходить с разной глубиной.

Например, если я научился просто включать и выключать телевизор, то я распредемечиваю его поверхностно. Если же я могу починить телевизор, а потом собрать его так, чтобы не осталось лишних деталей, то я распредемечиваю его с гораздо большей глубиной и отчасти опредмечиваюсь в нем.

Но если я могу сконструировать, а то и собрать новый телевизор, это значит, что я распредемечил этот культурный объект с очень большой степенью глубины. Глубоко усвоив принципы его устройства, я в силах глубоко опредметить в нем мои знания и умения.

Человек настолько человек, насколько он способен опредметиться. А для этого ему необходимо предварительно распредемечить энное число культурных объектов.

И потому круг вещей, в который я опредмечиваюсь, характеризует меня как человека.

Если я читаю лекции, то я лектор. Если я читаю плохие лекции, я плохой лектор. Если я умею сталкивать людей лбами и устраиваю подлости, значит, я подлец.

Человек есть то, что он делает.

Этот непрерывный процесс распредемечивания и предопределяет собой процесс приобретения *способностей*, т.е. овладение *способами* деятельности.

Когда ребенок делает "пи-пи" и "а-а" где и когда ему захочется, и его никто не поправляет, никакого воспитания и нет. А когда с ним производят операции, которые называются туалетным воспитанием, начинается собственно воспитание. Оно заключается в том, что ребенок научается пользоваться культурным объектом. И он делает колоссальный рывок в своем человеческом развитии.

Распредмечиваемый культурный объект резко ускоряет психическое развитие. Более того, он составляет содержание этого психического развития.

Человек есть сплошной поток распредемечиваний и опредмечиваний культурных объектов. Если я чего-то не знаю, положим, голландского

языка, и изучаю его, я распредмечиваю культурный объект под названием "голландский язык". Научившись им пользоваться, я его распредметил, и, пользуясь им, я опредмечиваюсь в нем.

Человек жив исторически накопленной культурой, которую он присваивает, научаясь пользоваться культурными объектами. Правильно ими пользоваться.

Человек становится человеком благодаря присвоенной им части культуры. Но он не может этого сделать непосредственно. Он приобретает ее через культурные объекты — предметы, орудия и знаковые системы.

Знаковые системы суть величайшие по значимости культурные объекты.

### **Закон орудийно-знакового опосредствования развития**

Культура насквозь "знаковая", символичная. И в развитии приобретающего культуру индивида не имеется никакой промежуточной стадии, ни логической, ни неврологической, между символическим и несимволическим поведением. Индивид или способен к символическому поведению, и тогда он человек. Или не способен, и тогда он еще не человек.

Жизнь слепоглухих детей со всей ясностью обнаруживает это. Когда, благодаря помощи преподавателей, они преодолевают изоляцию, на которую их обрекала слепота и глухота, и начинают контактировать с миром культурных смыслов и ценностей, их превращение в растущих *людей* происходит мгновенно.

Процесс усвоения культуры в ходе воспитания фиксирует тот факт, что обучать и воспитывать можно только посредством знаковых систем и через предметы, созданные человеком для человека. Этот закон развития личности с помощью культурных образцов — едва ли важнейший с содержательной точки зрения из законов сущего.

Знаковое опосредствование — базовое понятие культурно-исторической теории Л.С. Выготского, обозначающее способ управления поведением, осуществляемый самим индивидом. Все психическое развитие рассматривается как изменение структуры психического процесса за счет включения в нее знака, что ведет к преобразованию природных процессов в культурные.

Знаковая природа культуры делает возможным общение, как непосредственное, так и опосредствованное — через искусство, науку, книги, средства массовой информации и т.д.

**Родина как исток и тайна воспитания.** Без родины человек не может стать ни нормальным, ни полноценным.

Тайна становления родного у человека прежде всего — в родном языке и в ощущениях.

Как возникает ощущение этнической принадлежности? Из ощущения дома — привычного, понятного.

В течение трех—пяти лет после рождения у ребенка складывается на базе общения чувство *родного*.

То, что для него было близким, знакомым и приятным в первые годы его жизни, — это и определяет его этническую принадлежность. Она ему кажется единственно возможной. И самой лучшей.

Все лучшее в родном — обычаи, нравы, кухня, праздники и т.д. По терминологии Л.Н. Гумилева, — в *системе общей жизни*.

Только став членом этноса, развивающийся индивид приобретает собственно человеческие характеристики.

Для того чтобы стать членом этноса, нужно войти в состав этноса. Это значит — разделить с той или иной группой людей общую деятельность и судьбу.

Это персональное отношение человека, который получил воспитание, вошел в эту среду. Тот, кто привык жить в горах, не будет жить на равнине. Кто привык жить на островах, для того скучна степь.

И тут уже не имеют никакого значения ни половая принадлежность, ни возрастная. Люди начинают тянуться друг к другу, они нуждаются друг в друге.

Родной язык и развитие. Родной язык сам по себе не может образовать этноса, но он откладывает очень сильный отпечаток на этническое самосознание любого человека.

К.Д. Ушинский показал, что в языке претворяются в мысль, картину и звук небо отчизны, ее воздух, ее физические явления — весь глубокий голос родной природы и вся история духовной жизни народа.

Результаты жизни каждого поколения остаются в языке — в наследие потомкам. Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая прошедшие поколения с живущими и грядущими.

Усваивая родной язык, ребенок усваивает не только слова, их сочетания и парадигматику, но бесконечное множество понятий и отношений. Дети усваивают из родного языка и способов его употребления воззрения на предметы. Множество мыслей, чувств, образов.

Бессознательно усваивая логику и философию языка, дети приобретают логические понятия и философские воззрения.

Преимущественно посредством языка ребенок узнает структуру общества, в котором он рожден, и свое собственное место в этом обществе.

Люди, объединенные одним и тем же родным языком, всегда будут иметь некоторые общие черты в отношении к миру, в понимании мира,

в характере реакций на события окружающей среды, в способах самовыражения.

Родной язык — один из наиболее важных инструментов социализации во всех человеческих обществах и культурах.

Родной язык — это страшная сила. Великую мощь родного языка, который накладывает свой особый отпечаток на разные группы людей, великолепно продемонстрировал академик Л.В. Щерба (1880—1944). Он блестяще показал, что грамматика обладает колоссальной формирующей сознание силой.

И с к у с т в о. Искусство порождается базальной потребностью человека в осмыслении мира. Искусство основано на сомнении и вопрошании. С незапамятных времен человек стремится понять цель стихий, значение своего пути от рождения до смерти и природу сил, которые им движут.

Это понимание необходимо для выживания человека в мире, особенно когда окружающая его среда проявляет враждебность, когда он, малосильный и беззащитный, стоит перед лицом неизбежной гибели, катастроф и катаклизмов.

В непонятном мироздании человеческая жизнь непрочна, ненадежна. В бессмысленном мире человеку нельзя смириться со страданиями, потерями, лишениями, обидами и разочарованиями. В неосмысленном мире человек не может выразить ни своей очарованности жизнью, ни экстаза — восторженного веселья.

Искусство изучает человека и мир человека с той же скрупулезностью, что и наука, но с помощью художественного образа. Наука же — с помощью понятия, логически оформленной общей идеи.

В отличие от понятия, которое схватывает только общее и всеобщее, художественный образ начинается с единичного.

Образ есть конкретный жизненный пример, узнаваемый и как будто общедоступный. Поэтому его легче сопоставить с исключительным, казалось бы, жизненным опытом каждого воспринимающего искусство. Но одновременно, и в этом суть дела, данный конкретный случай похож на массу подобных ему.

Художественный образ — это сродство отдельного с общим, притом созданное воображением в порядке умственного эксперимента. Он соединяет общие закономерности с индивидуальным явлением, которое на самом деле совсем не выглядит случайным.

Понятийное мышление и противостоит образному мышлению, и сочетается с ним.

Образ эмоционален, понятие бесстрастно. Образ позволяет изучать детали поведения человека, при этом испытывать к нему симпатию или антипатию.



Наконец, искусство — игра, а игра дает удовлетворение, которое как ничто другое примиряет человека с его лишениями, потерями и жертвами.

Каждый из видов искусства имеет свой язык, свою систему символов. Несмотря на кажущуюся общедоступность языка искусства, ему необходимо учиться. Интерпретация искусства требует от человека овладение искусством интерпретировать его образы — особые знаковые системы.

Велико значение эмоций, настроений, переживаний, даваемых впечатлениями от художественных произведений. Воспитательная и образовательная программа искусства грандиозна и неисчерпаема. Она базируется на признании могущества знаковых систем в подсознательных процессах развития личности.

### **Другие неосознаваемые воздействия среды**

Главный воспитатель — не отдельный педагог, а общество и жизнь в целом.

Нравы, социальные условия, политические институты, религиозные верования предопределяют так называемое естественное воспитание, которое происходит без его осознания, без вмешательства воли, под влиянием бытия в целом.

Общество воздействует на растущего человека системой ценностей, языком, образцами поведения, традициями и т.д. Занятия людей, разделение труда — тоже факторы неосознаваемого воспитания человека. Сильнейшее влияние на человека оказывают войны. И смеховая культура — анекдоты, песенки. Существуют воздействия политические, идеологические и другие.

**Влияние традиций.** Ребенку обществом передается масса наблюдений и мыслей нынешнего и прежних поколений. Эти наблюдения и мысли передаются обычно как традиционный материал, который во многих отношениях имеет тот же характер, что и фольклор.

Ребенок ассоциирует новые восприятия с всю массою этого традиционного материала. Он ассоциирует явление с несколькими толкованиями, которые предполагаются известными, и удовлетворяется сведением нового восприятия к этим заранее известным фактам. Результат этого процесса почти полностью зависит от характера традиционного материала.

В этом главным образом заключается огромное влияние фольклора на становление образа мыслей.

По мере развития цивилизации мышление становится все более и более логичным. Но не потому, что каждый человек все более последова-

тельно и строго развивает свою мысль. А потому, что традиционный материал, передаваемый каждому индивидууму, полнее и тщательнее продуман и разработан.

Воспитательные программы есть у религии, права, власти, экономики. Так, законодательство воспитывает знанием о том, что запрещено, а что разрешено в этом обществе.

Особенно сильно на ребенка с детства влияют разные формы социального, возрастного и умственного неравенства людей.

**Неравенство людей.** Люди неравны от природы. Равенство телесное недостижимо. Равенство способностей в полной мере невозможно. Утопично равенство социальное и политическое.

Если бы мы ослеплялись мечтами о всеобщем равенстве, то нам пришлось бы сделаться его жертвами. Равенство возможно только на низшей ступени духовного развития.

**Абсолютная и относительная бедность.** Богатство и бедность — проявления полярных и амбивалентных устремлений в природе человека. Разумеется, оба они коренятся в неотъемлемых потребностях человека как общественного существа. И, конечно же, оба они видоизменяются социализацией и воспитанием как ее составной частью.

Устремление к богатству неразрывно связано со стремлением к власти, влечение к бедности — с склонностью к подчинению.

Абсолютная бедность, или нищета, есть нехватка самого необходимого для поддержания жизни. Необходимого питания, санитарно-гигиенических условий, одежды и обуви.

Относительная бедность есть характеристика материального благосостояния, которое находится ниже усредненного для данного общества в настоящий момент его истории стандарта.

В России абсолютная и относительная бедность масс выступает глубинной причиной социальных катаклизмов начала и конца XX столетия. Специфика России заключается в особенной жадности эксплуатации. Отсюда — безысходность обездоленных, невозможность выбиться из нужды.

Ненависть бедных к богатым сопряжена, прежде всего, с завистью и идеей грабежа как ближайшего и скорейшего способа обогащения. Но для отнятия богатств необходима хоть какая-то видимость оправдания. Таковая принимает форму идеологии. Это чаще всего идея "дурного чужого", инородного, "не своего".

Вот почему в проблему бедности входит и проблема этноцентризма, национализма, ксенофобии.

Рядом стоит идея богатого как плута, вора. Идея "сам — грабитель" составляет ядро лозунга "экспроприация экспроприаторов".

Безысходность бедности нащептывает беднякам, что всякий небедный — обманщик, плут. Абсолютный бедняк — человеконенавистник или, как минимум, жестокий завистник. Отсюда — неизбежный успех у абсолютных бедняков призывов "экспроприация экспроприаторов" ("грабь награбленное").

Ограбление богатых, но недостаточно защищенных в мировом масштабе — наиболее привлекательная для масс идея национал-социализма, большевизма, любого тоталитаризма. Она же, эта идея всеобщего отнятия любых богатств и их источников, лежит в основе любого стремления к мировому господству, любого завоевания.

Но нельзя ограбить того, кто обладает юридической силой. Этот последний сам грабит тебя. Его приходится уважать, считаться с ним и даже почитать.

Например, пока аристократия обладала значительной юридической властью, ее не только терпели, но и уважали. Когда дворяне утратили привилегию эксплуатировать и угнетать, люди стали воспринимать их как паразитов, не выполняющих какой-либо реальной функции в управлении страной.

Ни угнетение, ни эксплуатация сами по себе никогда не являются главной причиной ненависти бедных к богатым. Массы чувствуют, что власть выполняет определенную функцию и приносит пользу. Эксплуатация и угнетение не так уж плохи для огромного числа людей, склонных к подчинению. Кроме того, угнетенные жаждут "порядка", который в их понимании означает законность их эксплуатации. "Порядок" в восприятии эксплуатируемых масс означает гарантированную минимальную заботу угнетателя об угнетенном.

Богатство, которое не эксплуатирует, совершенно ненавистно для бедных. Ведь оно означает отстраненность от угнетенного. Необразованные люди не в силах осознать позитивной функции богатства, управляемой им в производстве и обществе, в структуре рабочей силы и росте потребления.

Преследуют и грабят только лишенных силы или утрачивающих силу людей. Уничтожение тех или иных групп с целью отнятия их собственности совсем не обязательно является реакцией на значение и мощь этих групп. Наоборот, жертвой грабежа всегда становится в первую очередь юридически слабый имущий, политически незащищенный.

Так происходит во времена погромов и завоевательных войн. Так было во времена инквизиции. Именно так действовал национал-социализм, равно как и интернационал-социализм, и другие тоталитарные режимы в XX в.

П о к о л е н и я. Дурно воспитанная молодежь склонна рассматривать старшее поколение как чужой "вид". Мотивация странных, даже причудливых способов поведения остается у скверно сформированных молодых людей неосознанной.

У расстройств, которые ведут к ненависти и войне между поколениями, причины двоякого рода. Во-первых, при темпе развития, определяемом в нынешней культуре быстрым ростом технологий, критически настроенная молодежь справедливо считает устаревшей значительную часть традиционного достояния, которое все еще хранит старшее поколение. Во-вторых, на молодежь ложится основная тяжесть безработицы, как и бремя устройства в жизни — обретение ее смысла.

**Выводы для воспитания.** Наука педагогики призвана предупредить и исправлять случайные отрицательные стороны самопроизвольного воспитания человека.

Педагог-человек в силах помочь растущим людям брать из жизни лучшее и не брать худшего.

Развитие личности в умственном отношении лишь тогда прочно, когда личность выработала в себе потребность критического взгляда на всё, в чем ее стараются убедить.

Развитие личности в нравственном отношении лишь тогда вероятно, когда общественная среда позволяет и поощряет развитие самостоятельного убеждения. Когда личность осознала, что ее достоинство заключено в ее убеждении и что без уважения достоинства чужой личности нет пиетета к собственному достоинству.

Как совместить все виды неравенств без зависти, катаклизмов и трагедий?

Здесь колоссальную роль играет умное воспитание, нацеленное на профилактику душевных катастроф и напряжений, которые возникают при сравнении людей друг с другом. Прежде всего, важна воспитательная профилактика зависти, жадности и легкомыслия. Необходимо также воспитание любви к преодолению трудностей и обучение простым истинам бытового бюджета. Наконец, надобно обучить пониманию природы бедности.

Материальная предпосылка превалирования среднего класса в системе общества — заработная плата за любой труд, способная обеспечить достойное в данном обществе проживание. Низкие зарплаты порождают синдром безысходности.

Не менее ценно равенство прав, равенство всех людей перед законом, равенство формальных возможностей для участия в политике и культуре.

Защитить молодость, помочь ей в жизненном самоопределении значит развить ее природные дарования с помощью воспитания и обучения.

С помощью воспитания можно серьезно уменьшить степень социального неравенства. Надобно воспитывать людей в меру активных и одновременно способных подчиняться. Людей, которые желают и умеют жить полно, достойно и красиво, избегая каких-либо крайностей в чем бы то ни было.

Профилактика бедности — увеличение возможностей для социальной мобильности. Здесь очень важно обеспечить равенство старта в образовании.

Наиболее существенным шагом в экономическом развитии человечества стало возникновение в XX в. новой системы создания богатства, основанной на умственных способностях человека. Знания стали ключом к экономическому росту.

Рост богатства индивида и общества, стало быть, напрямую зависит от более равномерного распространения качественных знаний.

## **Л е к ц и я 6**

### **СОЧЕТАНИЕ БИОЛОГИЧЕСКИХ И КУЛЬТУРНЫХ ПРОГРАММ**

**Дуалистический подход к теме.** Педагогическая антропология в России традиционно исходит из постулата о двойственном характере человеческой природы (К.Д. Ушинский, В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, В.В. Зеньковский).

Дуалистическое воззрение на природу человека и общностей "единственно возможно и полезно для педагога, потому что оно идет из всеобнимающей жизни, а не из односторонних теорий" (К.Д. Ушинский).

Двойственность человека проявляется во множестве феноменов и процессов его бытия.

Так, в природу человека заложены созидательные, благотворные, полезные для него лично и для общей культуры начала. Но в ее толще мы одновременно обнаруживаем и грозные, и позорные пласты.

В человеке обнаруживается одновременное наличие и сложное взаимодействие духовности и материальности.

Дуализм человека проявляется и в антиномичности сознания, в амбивалентности чувств, ценностей и отношений, разделяемых личностью и обществом.

Насквозь двойственно индивидуальное и общественное бытие человека.

Идея двойственной природы человека позволяет педагогической антропологии рассматривать и интерпретировать данные историографии,

социальной психологии, других наук и искусств. Рассматривать их в переплетении и внутренней *противоречивости* внешних проявлений человека и его внутренней жизни.

Дуальная природа человека проявляется на всех уровнях его развития.

**Единство материального и духовного в человеке.** В своем историческом развитии культура как способ социальной самоорганизации тесно связана с биологическими процессами. Место и роль культурных традиций во многом эквивалентны месту и роли генетических видовых программ в процессах эволюции человека.

Та же неразрывная связь биологических программ развития с социальными программами наблюдается и в онтогенезе.

Мы не рождаемся как чистая доска, нет, мы рождаемся как доска с письменами на ней. Но все они проявляются в человеческой жизни только при условии их взаимодействия с постепенно разворачивающейся и усложняющейся массой впечатлений.

Они проявляются как неповторимое своеобразие человека, совокупность присущих ему особенностей. Как конкретное сочетание мыслей, чувств, воли, мотивов, интересов. Склонностей, способностей, интеллекта, привычек и др.

Фенотипическое значение всякого признака у конкретного человека, объем, характер и черты этого признака являются результатом взаимодействия генотипа со средой.

По наследству передается не конкретное выражение фенотипа, а индивидуальная форма, вид реакции данного генотипа на данную среду. Поэтому реализация генотипа существенным образом зависит от негенетических факторов.

Содержание человеческой психики производно от всей истории личности.

Все, относящееся к собственно личностным чертам, — мировоззрение человека, нравственные и этические ценности и т.п. — наследственностью прямо не определяется. Эти качества суть промежуточный и конечный итог развития личности во времени и пространстве ее бытия.

Взаимодействия генотипа со средой, значимые для формирования индивидуальных особенностей психики, для любого человека специфичны. С любым отдельным человеком одна и та же среда вступает в разные, особенные и уникальные, отношения.

Рассмотрим — в дополнение к обозначенным выше — *механизмы*, по которым происходит неосознаваемое становление личности.

Прижизненный опыт ребенка становится, прежде всего, по механизмам перцепции (восприятия), или, точнее, — апперцепции.

## Восприятие, или Апперцепция

Восприятие есть сложный и постепенный процесс, хотя обычно мы не осознаем его моменты. Процессы восприятия протекают бессознательно.

Уже за несколько месяцев до своего появления на свет плод слышит доносящиеся до него звуки. От громкого звука ребенок еще внутри матери начинает стучать ножками.

Внутриутробный опыт может запоминаться, накапливаться.

**Новорожденный.** Тенденцию привлекать внимание ребенка имеют различия между темным и светлым. Звуки, обладающие тембром человеческого голоса, привлекательнее всех других. Новорожденный особенно отзывчив к тонам голоса кормящей его женщины.

Эти классы стимулов имеют тенденцию удерживать наиболее длительное внимание младенца в течение первых 8—10 недель жизни.

В течение третьего месяца жизни ребенок проявляет внимание к тем событиям, которые умеренно отличаются от тех, с которыми он был знаком прежде.

Например, к третьему месяцу слегка измененное лицо — например, маска с глазами на неподобающем месте — вызовет более длительное внимание малыша, чем привычное лицо или объект, которого ребенок никогда прежде не видел.

Этот "принцип несоответствия" сохраняется и в других сенсорных модальностях.

Предшествующий опыт диктует и самое восприятие, и действие как результат восприятия.

Если не брать крайностей, то в подавляющем большинстве случаев свойства нервной системы новорожденного ребенка пластичны, разнообразны. В них есть все необходимое для получения сильных, ярких и глубоких впечатлений.

Здесь очень многое зависит от того, какими будут *первые* впечатления, потому что каждое предшествующее впечатление в определенной степени накладывает свой отпечаток на следующие за ним.

В первые месяцы жизни дитя может незаметно для себя присвоить элементы агрессивности. Если младенца никто никогда, даже в шутку, не ударил, не сделал вид, что бьет, ему не придет в голову "идея битья".

Если же он хоть раз столкнулся с какими бы то ни было шлепками-пинками, он до лучших времен (если они настанут) будет относиться к ним как к само собой разумеющемуся.

Важной особенностью восприятия является его зависимость от прошлого опыта восприятий. Этот процесс начинается с удовлетворения

окружающими потребностями младенца, с его восприятия окружающего мира.

*Апперцептивный* процесс постепенно ускоряется как бы под действием сложных процентов: приращенный опыт дает увеличенный процент, тот снова ведет к росту вложенного в человека духовного капитала.

Родившись, человек постепенно присваивает культуру быта, а ранее всего — удовлетворения своих ближайших, непосредственных потребностей. На этом фундаменте строится всё остальное, поэтому он так важен.

Зависимость каждого нового впечатления от структуры и содержания предыдущих впечатлений называется *апперцепцией*.

**Накопление апперцептивной массы впечатлений.** Апперцепция констатирует подчиненность всех последующих восприятий содержанию и структуре предшествующего *опыта*.

Опыт — это запечатленные *памятью* ход и результат встречи и взаимодействия среды с внутренними состояниями организма.

Индивидуальный опыт каждого человека совершенно уникален: ведь он зависит от постоянно меняющихся внутренних состояний организма, от колебаний настроения и от их сочетаний с внешними обстоятельствами. Внутренние же состояния всегда заведомо различны у разных людей и нередко меняются у одного и того же человека. А последующий опыт закономерно зависит от предшествующего.

И. Герbart (1776—1841) ввёл понятие апперцепции в педагогику, истолковывая её как осознание воспринимаемого нового знания на основе его связи с родственными представлениями.

Современный психолог Джером Брунер (р. 1915, США) экспериментально подтвердил, что восприятие избирательно. Оно поддается действию личного прошлого опыта и сформированных на его основе гипотез (социальное восприятие).

Апперцепция — одно из ключевых понятий современной педагогической антропологии. В нем отражен тот фундаментальный факт, что одно и то же воздействие производит несходное впечатление на разных людей из-за заведомых различий в их индивидуальном опыте.

**Проявления апперцепции.** Это означает, что даже однояйцовые близнецы, имеющие совершенно одинаковую наследственность, не могут вырасти во всем равными людьми. Различия в их характерах, ценностях и отношениях неизбежны потому, что на них заведомо по-разному будет действовать одна и та же среда, семья, культурная атмосфера.

Отчего же по-разному? Оттого, что индивидуальный опыт каждого человека совершенно уникален: ведь он зависит от постоянно меняю-



щихся внутренних состояний организма, от колебаний настроения и от их сочетаний с внешними обстоятельствами. А последующий опыт закономерно зависит от предшествующего.

Вот почему и в одной и той же, казалось бы, обстановке вырастают не слишком похожие друг на друга люди. В этом заключена одна из главных причин индивидуальных различий.

Если мы присмотримся к психологии преступления, психологии злоумышления к миру или к отдельному человеку, мы всегда в ее фундаменте на дне найдем жестокое, холодное или сугубо эгоистическое детство.

Опыт взрослых людей и опыт наших воспитанников заведомо разнятся. Разнятся по содержанию, по объему, по качеству, по структуре. Именно опыт определяет собой характер и степень реакции, а также характер и степень восприятия.

Ведь человек в своем восприятии активен, и это еще одно фундаментальное положение, которое чрезвычайно много объясняет нам в ответе на вопрос: почему же мы такие, какие есть?

Апперцепция заставляет нас присмотреться к истории индивидуальной жизни и обратить внимание на те самые первые взаимодействия человека с окружающим миром, который неизбежно предопределяет все последующее.

Ребенок — отец человека. И чем глубже мы уходим к самому раннему детству, тем больше у нас шансов понять прижизненную историю человека.

**Пластичность апперцепции.** Зависимость последующих восприятий и реакций от предшествующих, конечно, не фатальна, не абсолютна. Она скорее ситуативная, варьируемая обстоятельствами. Здесь нет предопределенности.

От типа, характера, стиля, культуры общения, с которой впервые знакомится новорожденный человек, зависит впоследствии восприятие им более сложных и глубоких пластов культуры.

Зависимость последующих восприятий и реакций от предшествующих не фатальна, не абсолютна. Она скорее ситуативна, варьируема обстоятельствами. Здесь нет предопределенности. Часть восприятий забывается, их воздействие на дальнейшую жизнь ослабевает и может почти не участвовать в настоящем и будущем.

Но в подавляющем большинстве случаев преемственность между отдельными частями "жизнекиноплёнки" существует, даже и между затемненными кадрами.

Подчас последующие события драматическим образом сами изменяют характер предыдущих восприятий. Пусть пережитое, выстраданное и

привычное дорого человеку, но иногда приходится многое вытеснить новым. Как бы трудно это ни было. Как сказал поэт, "И я сжег все, чему поклонялся, поклонился всему, что сжигал".

Это болезненный процесс внутренней перестройки человека. В той или иной мере он неизбежен. Трудно найти более серьезный и важный процесс духовного труда, учиться которому означает тренировать рефлексивность и логику, последовательность и волю.

Закон апперцепции здесь не отменяется. Она объясняет сложность, мучительность этой внутренней работы, содержанием которой становится замена установок и принципов (максим), переоценка ценностей.

Издавна известно, что ум с сердцем не в ладу, что логические решения противоречат подчас влечениям и желаниям. "Жизнь сердца" — это апперцептивно продолженные восприятия, идущие из детства. Это — страхи, пристрастия, оценки, установки, ценности. При рассогласовании этого "доразума" с постепенно созревающим разумом получается, как у героя Ф.М. Достоевского: "Что уму представляется позором, то сердцу сплошь красотой".

**Установка и направленность личности.** Один из важнейших результатов системы апперцепций — установка. Это готовность человека к совершению действия, которое может удовлетворить те или иные его потребности.

И это направленность личности, которая зависит от содержания и структуры всего предшествующего опыта.

Казалось бы, одни и те же условия жизни и быта или все происходящее в классной комнате, одинаковы для всех ребят, но действие на каждого они оказывают разное. Разное потому, что различны установки детей.

Возникает парадоксальная ситуация: стимулировать, вызывать к жизни новую потребность можно, только опираясь на уже имеющуюся потребность. Имеющиеся же потребности зависят от общей направленности личности. Общая направленность личности может изменяться только по мере появления в ней новых и новых потребностей.

Казалось бы, — замкнутый круг. Но многочисленные эксперименты психологов, прежде всего школы Д.Н. Узнадзе (1886—1950), показывают, что этот круг можно прорвать.

Установку есть возможность создавать, организовывать, обеспечивать. Это и есть важнейшая задача воспитания. Но сделать это можно, только учитывая характер всего предшествующего опыта данного человека. Всю накопленную и сохраненную им апперцептивную массу впечатлений.

## Научение

**Сущность научения.** Человек рождается без культуры. Поэтому, чтобы выжить физически и эффективно жить в той или иной социокультурной системе, младенец homo sapiens должен очень много учиться и приобретать великое число условных рефлексов, привычек и образцов поведения.

Этот процесс присвоения культуры, взятый в целом, называется *научением* (иногда — социализацией, инкультурацией, непреднамеренным или спонтанным воспитанием, воспитанием в широком смысле слова).

В процессе научения приобретаются условные рефлексы, и генотип все более утрачивает способность обуславливать фенотипическую изменчивость.

Каждый новый жилец земли нуждается в прививке культуры, в огранке своих способностей. Прививка культуры природному дичку-человеку осуществляется в ходе научения и благодаря нему. Необходимость инкультурации предопределена невозможностью культурной преемственности по механизмам биологического наследования.

У многих людей прекрасные длинные пальцы, но не все становятся пианистами. Пальцев мало. Нужны еще культура, школа. Человек не может научиться хорошо играть на фортепьяно без раннего и непрерывного обучения, как и без самого инструмента, на котором он должен практиковать навыки и умения. Генетические и средовые факторы переплетаются в поведенческом развитии человека.

Величайшая тайна очеловечения человека есть исторически накопленная культура. Все лучшее в человеческих порывах и свершениях, все лучшее в характере и общении человека дается ему культурой. И напротив, все самое печальное и нежелательное в человеке есть проявление антикультуры. Через самореализацию в культуре человек обретает смысл жизни.

В культуре повседневной деятельности, материально-духовного бытия человека, в его действительном включении в различные отношения с людьми проявляются характер, глубина, объем и ценность присваиваемой им культуры.

В этих интимных отношениях человека с исторически накопленной культурой заложены истоки и возможности очеловечения и совершенствования человека.

В настоящем контексте особенно заслуживает внимания *первичная* социализация. Первичная социализация относится к научению детей в течение самых ранних лет, в то время как *вторичная* социализация относится к более поздним этапам развития индивидуальности ребенка в

результате его взаимоотношений с преподавателями и другими детьми в школе. Первичная социализация сопровождается уход за новорожденными, младенцами и дошкольниками.

Научение — процесс и результат самопроизвольного приобретения индивидуального *опыта*. Этот процесс протекает неосознаваемо (латентно) для растущего человека. Латентное (скрытое) научение — становление у него образа целостной ситуации и своего поведения в ней. Роль латентного обучения в развитии особенно ярко проявляется в усвоении речи и при решении человеком творческих задач. Результат латентного научения проявляется в форме инсайта — внезапных озарений.

Научение многообразно. Оно содержит в себе образование условных рефлексов (классического и оперантного типа); такое научение называется ассоциативным. Перцептивное научение (или апперцепция) — сенсорные восприятия, обусловленные и опосредствованные влиянием прошлого опыта.

Приобретение и обогащение личного опыта включает в себя дифференцировочное научение. Здесь человек учится различать ограниченные сенсорные характеристики типа цветовых оттенков, нюансов.

В понятие научения входит привыкание, т.е. прекращение реакций на повторяющиеся однотипные стимулы.

Психомоторное научение — развитие нервно-мышечных реакций в ответ на сенсорные сигналы. Другие типы научения: подражание, догадки по типу инсайта, запечатление (импринтинг).

Одна из главных тайн научения — его незаметность. Ребенок впитывает не только слова, обращенные к нему, но и действительное поведение важных для него людей, взрослых и сверстников. Если родитель, учитель, любой другой взрослый, претендующий на то, чтобы влиять на растущих людей, не знает этого, он вечно удивляется, почему дети относятся к нему не так, как, казалось бы, он этого заслуживает, если судить по его словам и намерениям.

В мифах и сказках некоторые действующие лица представлены как герои или злодеи; некоторые черты характеров расхваливаются, другие осуждают или о них сожалеют. Впечатлительный ребенок приобретает идеалы и ценности, образы добра и зла.

Научение — не просто приобретение или достижение, а момент накопления и изменения опыта. В результате изменяется поведение, переоцениваются ценности, взгляды и отношения.

В отличие от педагогических понятий обучения, образования и воспитания научение охватывает широкий круг процессов спонтанного формирования индивидуального опыта.

Растущий ребенок постоянно погружен в море непреднамеренного научения, в то время как формальное образование только периодически.

Ребенок может научиться выражать физическую агрессию в школе, в игре, дома. Но он также учится не быть агрессивным в других ситуациях, как, например, при посещении бабушки и дедушки.

Результат научения — относительно устойчивое изменение в поведении, которое следует из опыта. Поведение здесь включает действия, эмоции, мысли, секреторные и мышечные реакции. Научение может трансформировать любую из этих поведенческих сфер.

Научение — готовность к *переносу* индивидуального опыта из одних, уже бывших ситуаций в новые, за счет чего достигается индивидуальное приспособление организмов к среде обитания.

Научение у Э. Толмена полностью зависит от последовательностей событий. Для Толмена сущностью научения было приобретение знаковых гештальт-ожиданий. Это — суждения о результатах тех или иных собственных действий в разных ситуациях.

Эдна Франсис Хайдбредер показала, что неосознаваемые установки влияют на научение и что эффективность научения имеет возрастную динамику.

**Научение и восприятие.** Способность человека обнаруживать, различать и усваивать явления внешнего мира, а также формировать их образ — восприятие — обнаруживается уже в первые недели после рождения.

В результате научения изменяется восприятие (перцепция). Перцептивное научение (или апперцепция) — сенсорные восприятия, обусловленные и опосредствованные влиянием прошлого опыта.

Процесс перцептивного научения обсуждается учеными в терминах открытия и обогащения.

"Открытие" есть процесс обнаружения, как преобразовывать прежде не используемую информацию в эффективные способы действия. Перцептивная модификация следует из научения, чтобы ответить на новые аспекты сенсорных стимулов. Та или иная форма поведения становится мотивирующей в силу предвосхищения последствий данных действий.

"Обогащение" означает приумножение (дополнение) сенсорного опыта определенными ассоциациями и правилами его интерпретации. Такая модификация опыта следует из научения, чтобы по-новому ответить на те же самые сенсорные стимулы.

Приобретение и обогащение личного опыта включает в себя *дифференцирующее* научение. Человек учится различать ограниченные сенсорные характеристики типа цветовых *оттенков*, нюансов.

Перцептивная роль научения не подлежит сомнению, но это не значит, что восприятие исходно и первоначально зависит от изучения. Исследования человеческого новорожденного и младенцев обнаруживают высоко организованные и устойчивые перцептивные функции. Научение должно быть расценено как фактор, обеспечивающий содержание восприятий.

**Виды и типы научения.** Одна из форм научения — *навык*, в котором исполнительные операции автоматизированы и лишены излишних компонентов. Их повторение и закрепление позволяет достичь значительно лучшего приспособления к среде.

Научением является и *привыкание*, т.е. прекращение реакций на повторяющиеся однотипные стимулы.

Научение содержит в себе образование условных рефлексов (классического и оперантного типа); такое научение называется *ассоциативным*. Эдуард Ли Торндайк сформулировал ряд законов ассоциативного научения: закон эффекта, закон готовности и др.

*Психомоторное* научение — развитие нервно-мышечных реакций в ответ на сенсорные сигналы.

Особенно важно для развития человека *подражательное* научение.

Человеческое сознание зиждется в огромной степени на подражании. На основе имеющегося генетического потенциала каждый индивид по мере взросления перенимает от своей семьи и от старших культурные, генетически не передаваемые традиции.

Способность обучаться путем подражания (как и результаты этого обучения — мораль и разум) сама по себе в содержательном плане нейтральна. Чтобы дать желательный результат, она нуждается в руководстве.

Это, в частности, означает, что обычаям и традициям в воспитании принадлежит роль отправного пункта при взаимодействии между воспитателем и воспитуемым, равно как и при попытках влиять на становящееся сознание.

Человек научается многим способам действия путем *подражания* примерам и образцам поведения, благодаря обучению или возможностям практиковать новые типы поведения. Одобрение действует как положительное подкрепление определенных усваиваемых норм поведения. Отсутствие одобрения уменьшает вероятность закрепления того или иного поведения.

Альберт Бандура отводил центральное место научению путем *наблюдения* за образцами поведения других людей и за последствиями этого поведения. К числу таких последствий может относиться подкрепление не только со стороны других людей, но и самоподкрепление (со-

весть — стандарты самоподкрепления, которые демонстрируют другие люди).

Развиваясь, люди многому учатся, *наблюдая* других людей и события. Дети наблюдают и за результатами поведения важных для себя взрослых, которые заботятся о них.

Предположим, что дети неоднократно видят, что взрослые преуспевают в антиобщественных или преступных действиях. Если они постоянно зрят такое вознагражденное поведение, они, вполне вероятно, могут следовать подобным печальным образцам.

Научение через наблюдение необходимо, особенно в таких ситуациях, когда ошибки могут приводить к значимым или даже фатальным последствиям.

**Идентификация.** Процесс самоотождествления личности с другим человеком, группой, образцом — по преимуществу процесс эмоциональный. И протекает он по механизмам научения.

Идентификация — один из наиболее важных аспектов эмоционального развития ребенка. Благодаря нему ребенок обретает возможность перехода от восприятия себя в терминах конкретных внешних физических признаков до самоотождествления с уникальными, индивидуальными характеристиками личности в терминах интеллекта, веры, этноса и т. п.

Так, в течение трех—пяти лет после рождения у детей складывается на базе научения и в ходе общения этническая идентификация. То, что для них было близким, знакомым и приятным в первые годы его жизни, — это и определяет их этническую принадлежность. Ребенку она кажется единственно возможной и самой лучшей.

**Когнитивный диссонанс.** Поскольку культурные нормы внутренне противоречивы (народные модели не всегда согласуются с профессиональными, религиозные — с государственно-политическими и т.д.), то во многих случаях человеку приходится выбирать между ними и (или) согласовывать их друг с другом. Люди пытаются увязывать свои верования с ценностями и отношениями, с образом "Я", со всем своим поведением.

Американский специалист в области регуляции мышления и социальной психологии Леон Фестингер (р. 1919) в систематически разработанной им теории *когнитивного диссонанса* (познавательного рассогласования) показал, что у каждого члена общества существует комплекс знаний об объектах и людях, названный *когнитивной системой*. Она может быть разной степени сложности, согласованности и взаимосвязанности ее компонентов.

Поведение, противоречащее убеждениям или привычкам человека, — если у него нет достаточного оправдания этого поведения, — вызывает познавательное разногласие.

Теория когнитивного диссонанса утверждает, что устранение возникающего при столкновении с противоречиями чувства дискомфорта происходит за счет модификации, видоизменения существовавших знаний или социальных установок.

**Априорные идеи.** В нашем разуме оказываются знания о таких предметах, которым ничто не соответствует в мире чувственных явлений и которые не могли быть никоим образом получены только из непосредственного личного внешнего опыта. Таковы, например, идеи пространства, времени, некоторые математические понятия.

Иногда, вслед за К.Г. Юнгом, к числу доопытных идей добавляют архетипы, прообразы, мотивы. Они содержатся в коллективном бессознательном и лежат в основе общечеловеческой символики сновидений, мифов, сказок и других созданий фантазии.

Долгое время считалось, что априорные идеи Бога, субстанции, бесконечности и тому подобные врождены человеку, и они даже назывались врожденными идеями (Платон, Декарт, Лейбниц и др.). Эти понятия и категории провозглашались врожденными на том основании, что невозможно помыслить никакого эмпирического материала, который мог бы объяснить их происхождение и бесспорное наличие в нашем сознании.

Со времен Канта врожденные идеи стали называть априорными. Кант характеризовал их не в терминах их происхождения, а как необходимые предпосылки фактов сознания, как предварительное условие опыта человека в восприятии и осмыслении объективного мира.

Каким образом человек овладевает идеями, которые он не может почерпнуть из личного опыта?

В настоящее время о формировании понятий думают как об историко-социальном явлении, вовлеченном преимущественно в приобретение языка. Люди не обязаны формировать понятия, исходя только из собственных непосредственных ощущений.

Детям совсем не нужно десять раз показать кошку и пятнадцать раз собаку, для того чтобы они научились отличать кошку от собаки. Или овцу от лани. Формирование понятий часто происходит спонтанно и мгновенно. Почему так легко внедряется в сознание нового жильца Земли его обстановка?

Новых жильцов Земли априорными понятиями снабжает естественный язык. Сила воображения продолжает в бесконечность эмпирический материал, доставляемый человеку анализаторами.



В частности, понятие времени есть в огромной степени результат научения, усвоения языковых коннотаций. Языковые модальности (например "раньше" и "позже") явно вовлечены в индивидуальное становление понятия времени.

В качестве отправной точки при восприятии пространства выступает телесная организация самого индивида. В частности, ощущения, поступающие от аппарата равновесия, формируют восприятие направления вверх—вниз, свидетельствуют об отклонении тела от того положения, когда вертикальная ось тела перпендикулярна плоскости земли.

За счет работы механизмов пространственного зрения формируется восприятие глубины. Для чувственного различения направлений вверх и вниз, вперед и назад, направо и налево необходима асимметрия человеческого тела.

Время — основное условие нашего внутреннего и внешнего опыта и нашего дискурсивного мышления. Психологическое исследование времени имеет дело с его восприятием, представлением и оценкой.

Индивидуальное восприятие продолжительности временных периодов существенно зависит от интенсивности деятельности, которая совершается в эти периоды. И от эмоциональных состояний, порождаемых в ходе ее реализации. "Пусть равномерны промежутки, Что разделяют наши сутки, Но, положив их на весы, Находим долгие минутки и очень краткие часы" (С.Я. Маршак).

Мы наблюдаем разницу между днем и ночью, и их смена служит замечательно яркими ориентирами в становлении понятия времени.

Наконец, организм обладает внутренней синхронизацией, которая отчасти регулирует его поведение.

Человеком ежедневные ритмы приобретаются, но он легче приспособляется к 24-часовому, чем к любому иному ритму. Люди способны оценить время в отсутствие часов и других сенсорных данных. Норберт Винер выдвинул гипотезу, что человеческое ощущение времени связано с ритмами электрического колебания в мозгу. Временные ритмы зависят от температуры, и если температура тела повышена, люди недооценивают время между событиями.

**Ассоциации.** Ассоциация — одна из "вечных" тем теории научения. Ее сущность заключается в связи, возникающей между двумя или более ощущениями, восприятиями, идеями, действиями, событиями и т.п. Различают ассоциации по смежности (в пространстве или во времени), частоте, сходству и контрасту, привлекательности и выдающимся особенностям.

Ассоциативное научение — способность живого подключать новое и неизвестное к уже встречавшемуся в опыте. Оно происходит главным

образом через процесс выработки условного рефлекса, где *подкрепление* фиксирует новые образцы поведения (И.П. Павлов, 1849—1936, Д.Б. Уотсон, 1878—1958).

*Подкрепление* — это концепция, разработанная, чтобы объяснить факт облегчения деятельности субъекта, когда осуществленные им действия вознаграждены (положительное подкрепление) или нет (отрицательное подкрепление).

Горячий спор о теоретических механизмах *подкрепления* продолжается до сих пор. Многие психологи оспаривают универсальную применимость теории ассоциации, выдвигая другие соображения, критически важные для теории научения.

Например, гештальт-психологи полагают, что важные процессы научения включают реструктурирование отношений в среде восприятия, а не просто их механическое соединение.

Психолингвисты утверждают, что в основе научения родному языку лежит некоторая базовая структура, организующая усвоение новых грамматических и семантических пластов языка.

**Интеракция.** Отношения между двумя и более людьми никогда не односторонние — на практике всегда имеется некое взаимодействие людей. Оно называется социальным (или иногда символическим) взаимодействием.

Неизменное взаимное влияние сопровождается взаимным осмыслением "другого". И всегда присутствие "другого" имеет серьезнейшее влияние на внутренний мир участников взаимодействия.

Так, индивидуальный смысл половой, личностной, этнической идентичности приобретает только в процессе взаимодействия с другими, которое начинается еще в младенчестве. Благодаря матери или иному "важному другому" ребенок приобретает начальный смысл "Я", смысл, который требует непрерывного развития в ходе более поздних взаимодействий с другими людьми разного возраста.

В результате контактов с другими всегда имеет место модификация мнений, ролей, поведения. Дети усваивают образцы поведения окружающих людей, мотивы достижения и другие социальные стимулы, жизненный стиль.

Стало быть, развитие зависит от интенсивности и богатства его взаимодействия с окружающей средой. И от активности ребенка, которую стимулирует его среда.

Вместе с появлением самосознания (с момента, когда ребенок говорит о себе "Я") в детях просыпается чувство, что они еще не есть то, чем они должны быть, и это чувство движет дальнейшим их развитием, вы-

зывая стремление детей к *подражанию* и к одобряемым средней *действиям*.

**Обычаи.** Социолог Уильям Г. Самнер (1840—1910), известный исследованиями народных традиций и обычаев, выдвинул идею о том, что пути и способы поведения усваиваются группами *неосознаваемо*. Они передаются и воспринимаются от поколения к поколению по механизмам научения.

Народные модели поведения включают в себя правила этикета, стандарты ухаживания (как оказывать внимание даме, добиваясь ее расположения) и образования семьи.

Народные модели поведения, подчеркивал Самнер, весьма разнятся в различных обществах и группах. Каждое общество считает свои модели поведения лучшими и наиболее естественными. Эту иллюзию Самнер называл *этноцентризмом*.

Усвоенные на подсознательном уровне, народные модели поведения обладают устойчивостью, поскольку выгодны и целесообразны. Их усиливают традиции, привычки, религиозные санкции. Постепенно они становятся практически обязательными и в очень малой степени подверженными изменениями. Некоторые народные модели поведения превращаются в этические принципы, становятся нравами.

Социальные правила или стандарты поведения — так называемые нормы — интериоризируются растущим человеком. Становясь содержанием душевной жизни индивида, нормы не нуждаются во внешнем положительном или отрицательном подкреплении.

Нормы — более узкое понятие, чем ценности или идеалы. Так, честность, — пример всеобщей ценности, но правила, определяющие честное поведение, суть нормы.

Народные модели поведения усваиваются благодаря социализации, и их присвоение личностью выступает как составная часть научения.

Г.В.Ф. Гегель (1770—1831) напоминал, что "Все равны не только перед Богом, но и перед вежливостью". Растущему человеку придется научиться уважать и соблюдать общественные нравы и обычаи. И если этого не произойдет, то мы не получим элементарной воспитанности — обыкновенной, каждодневной культуры поведения.

Развитие этой "социальной культуры" наиболее прочно, если молодежь подготовлена к встрече с эгоизмом, различными видами обмана, насилия, коварства, притворства, ханжества. К встрече, из которой она должна выйти непобежденной.

**Мгновенное научение.** Нормальному ребенку достаточно один раз увидеть козу и он никогда в жизни ее не спутает с курицей ни при каких обстоятельствах. Одного предъявления достаточно. Вот эта неисследимая, невероятная скорость *закрепления* связи нормального ребенка с

миром и затрудняет чрезвычайно наше понимание, например, применительно к нашей теме роли микрофакторов, микроусловий и микровзаимодействий ребенка с окружающим миром.

Эдвин Рей Гутри (1886—1959), профессор университета штата Вашингтон, психолог, сыграл главную роль в развитии ассоцианистской теории научения. Гутри исходил из аксиомы, что простой ассоциации по смежности между внешним стимулом и поведенческой реакцией достаточно для животного или человека, чтобы мысленно их соединить. Эта посылка противостояла психологам, которые чувствовали, что для установления ассоциации между стимулом и реакцией необходима некоторая форма подкрепления, положительная (награда) или отрицательная (наказание).

Гутри утверждал, что для ассоциации, которая усваивается, достаточно только одного-единственного инцидента. Гутри доказывал, что акт научения завершается при первом же опыте.

Усваивается, считал он, наиболее свежая реакция, произведенная организмом в данной ситуации.

Гутри собрал экспериментальные данные, подтверждающие его теорию, и представил свои взгляды в классическом труде "Психологии научения" (1935).

Ассоциации нарастают в числе и силе иногда благодаря упражнениям, иногда же полностью устанавливаются прочно и спонтанно.

Это значит, что научение может происходить постепенно, а может быть и одноразовым. Даже в случаях, когда задача решается мгновенно, например по механизму инсайта, практика решения подобных задач может способствовать упрочению процесса научения.

Ассоциации действительно устанавливаются спонтанно. Однако научение развернуто во времени, потому что окружающая среда, в котором оно происходит, сложна и изменчива. Э.Р. Гутри считал, что научение требует только такой реакции, которая была бы жестко привязана к определенной ситуации. Эти ситуации всегда изменчивы (см. выше: "Закон непостоянства и изменчивости среды развития").

В результате многообразия окружающей среды ассоциации несколько отличаются от случая к случаю. Поэтому необходимо много случаев сочетания нужных идей, прежде чем ассоциация закрепится с относительно полным набором тех стимулов, которые предлагает данная среда.

Предельные и наиболее важные строительные блоки для процесса научения, настаивал Гутри, обеспечиваются именно ситуационными реакциями, а не восприятиями и не психологическими состояниями.

Эдвард Чейс Толмен (1886—1959, США) — автор программной книги "Целевое поведение животных и человека" (1932), подчеркивал такие аспекты научения, как пробы и ошибки.

Сущность научения для Толмена — приобретение знания о том, "что следует за чем", что от чего зависит. Толмен настаивал, что научение есть продолжительный процесс.

**Сила навыка.** Самой подробной и сложной из всех теорий научения была доктрина Кларка Леонарда Халла (1884—1952), разработанная им после 1928 г.

Для Халла категориальное значение имело понятие "силы навыка", которая зависит от опыта, практики. Навыки осмысливались им как положительно подкрепленные связи между стимулами и реакциями. Становление навыка, по Халлу, есть постепенный процесс, в котором реакции важнее, чем восприятия или потребности и цели (которые, вместе взятые, опосредствуют в качестве промежуточных переменных связи между стимулом среды и реакцией организма на него).

Халл, вслед за Толменом, ввел в основную схему бихевиоризма "стимул—реакция" посредствующее звено — "промежуточные переменные".

Проблемы, которых касались эти люди, остаются жизненно важными для современных исследователей.

Другие главные темы современных теорий научения включают роль побуждения к деятельности; перенос научения от уже решенной задачи к тем, которые еще предстоит усвоить; поэтапное научение; процессы и природу избирательного научения и информационного поиска.

**Автоматизмы.** Еще один из важнейших продуктов научения — автоматизмы, динамические стереотипы, или привычки.

Человеческая жизнь на огромное множество процентов состоит из автоматизмов. Абсолютно невозможно пользоваться этими автоматизмами, если пытаться отслеживать их действие сознанием. Как только мы спросим себя, а как я хожу, мы не сможем ходить. Если мы скажем себе: чтобы идти, надо поднять одну из ног, потом выдвинуть ее вперед и поставить перед другой и т. д., мы перестанем ходить.

Автоматизация движений — переход усвоенного действия на уровень неосознаваемого контроля. Основой автоматизации движений принято считать образование бессознательных динамических стереотипов.

Автоматизацию трудовых действий успешно изучал российский психотехник И.Н. Шпильейн (1891—1937).

Динамический стереотип — понятие, отражающее интеграцию условно-рефлекторных процессов в коре больших полушарий, которая достигается при многократном предъявлении одних и тех же положи-

тельных или тормозных условных раздражителей, следующих с постоянными интервалами времени между ними. При формировании динамического стереотипа происходят существенные энергозатраты, которые в дальнейшем окупаются за счет повышения эффективности работы нервной системы, так как после каждой реакции происходит автоматическая подготовка к последующей.

Мы делаем это автоматически. Мы автоматически говорим, автоматически понимаем, автоматически пишем. Жизнь состоит из автоматизмов. Их роль беспрецедентна и не может быть преувеличена.

Поведенческие автоматизмы и стереотипы действуют в привычной ситуации, когда их осознание излишне в силу их отработанности. По отношению к ним отсутствует субъективный контроль.

Привычка хороша и одновременно дурна. Привычка высвобождает много времени и сил, но только в том случае, если она полезна. Кроме того, в одних условиях жизни она может быть нужной, а в других становится совершенно излишней и очень мешающей.

Быстро меняются жизнь и ее обстоятельства. Велика вероятность смены профессий, видов деятельности, которые предстоят человеку. Поэтому все важнее и важнее воспитывать способность не только приобретать привычку, но и освобождаться от нее.

Благодаря этой свободе от привычки человек умеет и поддерживать сформированный навык, и формировать у себя новый. Он должен так господствовать над своей системой привычек, чтоб она постоянно развивалась в нем по направлению к большей гибкости, к большей свободе действий.

**Перенос.** Усвоение сведений, умений и навыков в прежних ситуациях в какой-то степени участвует в усвоении последующего материала. Этот процесс называется *переносом* знаний, навыков и умений.

Перенос промежуточных результатов научения в новые обстоятельства может быть как положительным, так и отрицательным.

Это зависит от взаимоотношения предыдущей задачи с последующей. Положим, если мы выучили немецкое прилагательное "gross", легче запомнить французское слово "gros", так как оба слова имеют, в частности, *сходное* значение — "большой, обширный". В данном случае имеет место положительный перенос.

Но если учащийся усвоил немецкое слово "Gras" (трава), ему труднее запомнить, что французское "gras" означает "жирный". Слова схожи, а смысл их различный.

В этом случае мы сталкиваемся с отрицательным переносом.

Высока ценность способности к переносу. Она делает элементы и единицы знания подлинно продуктивными. Она дает широчайшие воз-

возможности применять знания в непредсказуемо новых ситуациях, отличных от ситуации их приобретения. Тем самым она обеспечивает осознанное творчество в различных областях теоретического и практического действия.

С точки зрения большинства современных психологов, два главных фактора определяют собой извлечение пользы для учащегося из прежнего научения в процессе нового научения. Это — положительный перенос навыков и умений в новые ситуации, а также извлечение из прежней задачи общих принципов решения, которые он применяет к другой задаче.

Развитие склонности и способности к переносу наличных знаний, умений и навыков в новые ситуации, к применению их в решении новых задач есть профилактическое средство от ограниченности, от узкой профессионализации.

**Микрофакторы научения.** Незаметные, на первый взгляд, простые и обычные условия жизни новорожденного, так называемые микрофакторы созревания, роста и жизни человека, многое объясняют в его последующем развитии.

Чем раньше начинается взаимодействие ребенка с микрофакторами его среды, тем в большей степени они предопределяют собой характер, особенности, окраску, степень и содержание последующих реакций и отношений.

Ребенок вздрагивает от громких звуков, еще находясь в утробе. Уже это заставляет нас присматриваться к так называемым незаметным воздействиям окружающей среды. Тихая, ласковая, разумная речь окружающих людей с доверительной интонацией противостоит громкой и грубой речи, начинающей оказывать влияние на ребенка еще до его рождения.

Воспитателям следует тщательно приглядеться к первым исходным побудительным причинам, по которым еще в раннем детстве люди общаются к тем или иным пластам культуры.

"Впечатления, которые производят на нас предметы и действия, зависят главным образом от момента, когда они взаимодействуют с нами. Разница в любви к детям, здоровье — все это действует по-разному, поэтому случайность имеет на наше воспитание неизбежное и значительное влияние. Совсем незначительные подчас случайности имеют большие и важные последствия". Это признание, как подчеркивал Клод Адриан Гельвеций (1715—1771), неприятно нашему тщеславию, однако приходится смиряться с фактами.

Особенно хорошо известны факты о формировании страхов ребенка.

Н.К. Крупская (1869—1939) рассказывала о том отрицательном влиянии, которое оказало на нее чтение одного яркого красочного рассказа о медведе, заглядывающем в окна домов, где живут дети. Представления, вызванные этим рассказом, были настолько сильными, что с наступлением сумерек она боялась смотреть в окно, думала: вот-вот появится медведь и ее схватит. Страхи длились долго, не только в дошкольные годы.

Роль микрофакторов в воспитании ребенка огромна. Доказательствами тому служат сведения о воспитании и обучении и слепоглухих, и обычных детей.

Очень хорошо говорил о них Владимир Леви в книге "Охота за мыслью" (1967): "Небольшими могут быть различия в условиях жизни и воспитания. Но маленькой искры хватает, чтобы поджечь порох, легкой зазубрины бывает довольно, чтобы ключ не открыл дверь, небольшой промашки достаточно, чтобы две руки так и не встретились в рукопожатии".

**Смех.** В качестве примера тонкой дифференциации человеческих способностей, которая определяется микрофакторами его развития, рассмотрим смех. Человек — единственное животное, которое умеет смеяться.

Только люди умеют *хохотать, умирать со смеха*. Здоровый человек — любой — в принципе может засмеяться. Это абсолютно невыполнимо для лошади, сколько бы она ни ржала.

Первая улыбка ребенка означает прорыв в его очеловечении, и возникает она в ответ на улыбку важного для него взрослого.

Это способность смеяться проявляется очень по-разному. И смех настолько специфически человечесен, что он обладает колоссальной диагностической силой.

Ф.М. Достоевский в "Подростке" уверяет, что смех выдает человека больше, чем чтобы то ни было на свете.

Достоевский пишет: "Искренний и беззлобный смех — это веселость. Веселость человека это самая выдающая человека черта, с ногами и руками. Иной характер долго не раскусите, а рассмеется человек как-нибудь очень искренно, и весь характер его вдруг окажется, как на ладони.

Только с самым высшим и самым счастливым развитием человек умеет веселиться неотразимо и добродушно. Я не про умственное его развитие говорю, а про характер, про целое человека.

Итак: если захотите рассмотреть человека и узнать его душу, то вникайте не в то, как он молчит, или как он говорит, или как он плачет, или даже как он волнуется благороднейшими идеями. А вы смотрите лучше



его, когда он смеется. Хорошо смеется человек — значит, хороший человек.

Примечайте притом все оттенки: надо, например, чтобы смех человека ни в каком случае не показался вам глупым, как бы ни был он весел и простодушен. Чуть заметите малейшую черту глуповатости в смехе, значит, несомненно, тот человек ограничен умом, хотя бы только и делал, что сыпал идеями.

Если смех этот покажется вам пошловатым, то знайте, что и натура того человека пошловата. И все благородное и возвышенное, что вы заметили в нем прежде, — или с умыслом напускное, или бессознательно заимствованное. Этот человек непременно впоследствии изменится к худшему, займется "полезным", а благородные идеи отбросит без сожаления, как заблуждения и увлечения молодости".

Причина смеха обнаруживает уровень развития человека. Смех есть самая верная проба и главное зеркало души.

Есть смех сардонический, издевательский, сочувствующий, подбадривающий, робкий, подавляемый.

Несмотря на то что мы все разные и нам разное смешно, и мы по-разному смеемся, все равно способность смеяться свойственна человеку как таковому.

Что именно смешно человеку? Если кому-то уморительно забавна беда другого, пусть и неловкая, и некрасивая, это обнаруживает его природу. Если я в принципе не могу хихикнуть, увидев падение человека, это тоже показательно. Чему и как я смеюсь — оголяет мое нутро.

Бывает смех доброжелательный, а есть беспричинный и нервный. В светлые минуты звенит смех детски простодушный.

В отличие от разрушительного смеха сатиры и смеха превосходства (иронии), в юморе под маской смешного таится серьезное отношение к предмету смеха и даже его оправдание. Это обеспечивает юмору более целостное отображение существа явления.

Юмор заразительно весел. Уильям Шекспир в своих комедиях смеется от полноты жизни, ее силы, красоты, разнообразия. Его любимый герой — мудрый и справедливый шут.

Есть смех сдавленный и дерзкий, злорадный и горький, беззаботный и неудержимый, деланный и непосредственный. Смех бывает заразительным и веселым, глухим и язвительным.

Смех очень амбивалентен. Широка палитра смешного: от эксцентрических до трагикомических его оттенков. От ужасного до бурлескного. Судорожный смех не заглушает тайного мученья. В смехе различимы подчас трагические обертоны.

Смех бывает и грустным и радостным одновременно. Гомерический смех (громовой хохот) нередко случается грубым.

Есть сексуальный смех. У Гесиода читаем: "Девичий шепот любовный, улыбки, и смех, и обманы". У Горация: " Ты ль, Венера, к нам снизойдешь с улыбкой, дашь сладкую негу любви и пьянящую радость объятий".

Существует смех как насмешка. Смех как символ веселья. Как мудрость и величие. Как низость и нелепость.

Существует смешная высокопарность. И презрительно смеющаяся над всеми надменность.

Есть "смех толпы холодной" (А.С. Пушкин). Есть черный смех.

Как только смех становится самоцелью, он приобретает черты пустого остроумия. Здесь необходимо учитывать замечательные исследования профессора П.В. Симонова и его сотрудников о природе эмоций, в частности, эмоций смешного. Эти исследования показали, что остроумие есть "познание без усилий, затраченных на понимание причины смешного".

Остроумные высказывания новы, неожиданны, кратки, изящны, они тренируют воображение, но им часто недостает осознания причин. Зато в них в избытке наличествует желание познавать без усилий. Экономия сил начинает занимать чрезмерно большое место, меткость выражений и остроумие формулировок приобретают самодавляющую ценность.

И мы встречаемся с легкомыслием, которое можно рассматривать как разновидность лени, как своеобразную леность мысли, неустойчивость интересов, отсутствие стабильного интереса и твердого характера.

Конечно, самое блестящее скольжение по поверхности явлений, сочетающееся с яркостью и разносторонностью способного дилетанта, есть занятие пустое.

С другой стороны, полное пренебрежение к юмору, к остроумию, к красоте и изяществу, т.е. к экономии сил, часто говорит об узости кругозора, об отсутствии широких перспектив, далеких целей, об упрямстве, подменяющем творческую волю, и даже об узости интересов.

### **Целенаправленное воздействие среды**

Человек развивается, констатировал Л.Н. Толстой (1828—1910), под воздействием двоякого рода обстоятельств: стихийного влияния людей, всей окружающей среды, и сознательного воздействия одних людей на других.

Как мы видели, под научением понимаются неосознаваемый его участниками процесс и результат постоянного влияния среды. Силу этого влияния в формировании ценностей и навыков при всем желании нельзя переоценить.

Независимо от сознательной педагогики, иногда под ее влиянием, иногда противоположно, иногда совершенно независимо, люди учатся ходить и говорить на родном языке. Научаются правильно называть вещи, учатся этике, учатся думать и выражать свои мысли.

Научение не имеет заранее определенных целей, программы, специально отобранного содержания и методов.

Воспитание, образование, обучение — целенаправленное, целесообразное, специально предпринимаемое вмешательство в жизнь человека с целью ускорить, направить в нужное русло и (или) повысить качество его развития.

Оно имеет цели, программу, содержание, методы. В его ходе организуется особое взаимодействие между старшими и младшими, а также между самим детьми.

**Формальное и неформальное воспитание.** Воспитание делится на формальное (в признаваемых обществом и (или) государством школах) и неформальное (домашнее, семейное, самостоятельное).

Формальное воспитание означает обучение и учение в школах или подобных школам специально организованных средах. Неформальное — различные виды официально не утвержденных средств вмешательства в поток жизни детей, как, например, семейные воспитательные отношения.

Формальное воспитание — осознанная попытка или усилие общества сообщить, передать навыки и образ мысли, которые считаются в данном обществе *важнейшими* и *существеннейшими*.

Формальное и неформальное воспитание призвано вырабатывать поведение ребенка на его пути к взрослости и готовить его к той или иной возможной роли, которую он будет играть в обществе.

Если бы кто-то от природы обладал всей полнотой совершенств и (или) если бы они становились самопроизвольно, то воспитание и знание о нем были бы излишни. Если же кто-то не имеет и не может иметь никаких способностей к развитию, то его воспитание и наука о нем бесполезны.

**Необходимость воспитания, образования, обучения.** Каждый новый жилец Земли нуждается в прививке культуры, в огранке своих способностей. Прививка культуры природному дичку-человеку осуществляется в ходе образования и благодаря нему. Необходимость образования предопределена невозможностью культурной преемственности по механизмам биологического наследования.

Для блага личности и общества необходимы такие особые свойства, способности и достоинства личности, которые сами по себе и случайно не вырабатываются или формируются, но в недостаточной степени.

Причем эти "дополнительные" (к стихийно складывающимся) совершенства не просто желательны, а необходимы: без них нет преемственности и прогресса, без них личность несчастна и множит несчастья вокруг себя.

**Возможность воспитания, образования, обучения.** Природа познания такова, что его методы и результаты могут передаваться от человека к человеку, усваиваться и развиваться теми, кому они переданы.

Каждый ребенок при адекватном подходе к его обучению может овладеть любым предметом, так как все дети обладают любопытством и желанием научиться решать учебные задачи, но из-за столкновения со слишком сложными задачами очень скоро возникает неуспех и появляется чувство скуки.

Более того, воспитание, образование, обучение ведут за собой развитие. Существуют средства возвращать в отдельном человеке и в группах лучшие и более высокие совершенства, чем имеющиеся у воспитателей — средства приращения совершенств.

Для развития этих высших совершенств, и необходимых, и возможных, существуют надежные его способы. Это — ясные цели, содержание (программа, система, стратегия и хронологический план), а также методы (тактика). Системой обоснования и технологической разработки этих средств и является педагогика.

**Образовательная работа общества.** Даже для самых неискушенных в вопросах образования людей ясна подчиненность образованию национальной безопасности любой страны.

Образование определяет собой производительность труда и национальное богатство.

С образованием тесно связано качество и продолжительность жизни.

Системой школ обеспечивается воспроизводство квалифицированных рабочих сил общества.

Качество образования напрямую влияет на развитие науки, культуры, производства.

Вклад образования в рост совокупного национального дохода колоссален.

Оздоровление общества, его интеллектуализация, его нравственная санация — дело воспитания, обучения, образования.

Сказанное распространяется и на решение проблемы контрастов между богатством и бедностью. Наиболее существенным шагом в экономическом развитии человечества стало возникновение новой системы создания богатства, основанной не на физической силе человека, а на его умственных способностях. Рост богатства индивида и общества, ста-

ло быть, представляет собой функцию от большего распространения качественных знаний.

Молодость нуждается в защите, и получить ее она может только от компетентного и тактичного руководства. Для достижения этой цели надобно просвещение семьи. Начать его разумнее всего еще в старших классах общеобразовательной школы. Родители, как о том мечтал И. Песталотци, должны уметь учить своих ребятишек, развивать чувства, ум, речь, разнообразную умелость.

Разумеется, речь не идет о каком-либо едином и всеобъемлющем руководстве интеллектуальным развитием общества. *Помогать молодежи при ее жизненном старте семья может научиться только сама.* Здесь больше, чем где-либо, важны осторожность и смиренная терпимость по отношению к иным взглядам. Но полезно и даже необходимо содействие этой помощи — культурным материалом, пищей для размышлений, предупреждениями и советами, расширяющими личный опыт примерами.

Ц е л и. Человека необходимо научить самостоятельно искать и находить правильные, конструктивные решения проблем. Иначе он обязательно найдет ложные, разрушительные ответы на вопросы жизни.

Когда большинство людей, обделенных истинной культурой, нуждаются в поводе, всегда находится харизматический слепец, тянущий их в пропасть.

Людей надобно учить самим налагать на себя обязанности и задания. Иначе они рано или поздно потребуют для себя тирана, точь-в-точь как лягушки Эзопа, которые, как известно, долго выпрашивали у Зевса царя, и тот в конце концов послал им в качестве царя аиста.

Надобно приучить к преследованию истины ради самой истины, а не ради победы в споре. Надобно дать опыт наслаждения от этого преследования и вызвать к жизни потребность в серьезной проверке любых, прежде всего своих собственных идей и решений.

Для блага личности и общества важно воспитать в новых поколениях благоговение перед собственностью как перед высшей продуктивной силой на земле в условиях любого человеческого общежития. Для понимания значения собственности в прогрессе индивидуальной и социальной жизни необходимо изучение правильно понятого интереса как предельно широкого понятия из области мотивации собственно человеческой активности.

Для воспитания, которое своей целью имеет развитие талантов личности и благо человечества в целом, совершенно необходима политическая и экономическая свобода.

О б р а з о в а н и е д л я с в о б о д ы. Свобода невозможна без дисциплины.

В наше время складывается рациональный, дисциплинированный индивид как член гражданского общества. Этот индивид создается усилиями производства, образования, науки при координирующем участии разумной власти. Систематическое развитие духовных потенций человека неразрывно сопряжено с дисциплинированием.

Дисциплина эта отличается от рабской, где человек низводится до животного, или от феодальной с ее упором на преданность и символически-патриархальные узы. Обучение самоуправлению ведется в семье и школе, продолжается на производстве, в армии и иногда в тюрьме.

Контролирующий сам себя индивид формируется и образом жизни, закрепленным в этикете, манерах.

Образование для свободы предполагает воспитание достоинства и силы сопротивляться злу.

В о с п и т а н и е   к а к   п р о ф е с с и я. В качестве универсальной формы занятости, весьма полезной с социальной точки зрения, выступает непрерывное образование. Оно сочетает — подчеркиваем это во избежание недоразумений — учебу с воспитательной деятельностью.

Непрерывное образование становится постепенно социальной обязанностью, подобно тому как в настоящее время обязательна учеба в школе. Оно вовлекает в себя услуги огромного числа педагогов. Функции учителя, инструктора, тренера, консультанта или социального работника отправляют миллионы людей. Ученые, творцы в сфере искусства (художники, скульпторы, писатели, артисты и т.п.) либо иные самостоятельные творческие работники передают свое искусство и знания новым поколениям.

Человек образованный, способный к перемене профессии и позиции в общественном разделении труда, приобретает сейчас черты реальности, в некотором смысле становится необходимостью. Реализации этого способствуют как непрерывное образование, так и информационные технологии.

Власть постепенно переходит от богатых к знающим. В педагогическом отношении на авансцену воспитания выходит знание о знании и знание о способах приумножения знания. При этом важно обучить искусству просвещенного отношения к конкуренции и к пользованию властью, чтобы борьба за нее и применение ее не приняли разрушительных форм.

Знание как сила, меняющая лицо мира, есть нечто большее, чем средство контролировать принимаемые кем-то и свои решения. Оно обладает созидательной потенцией прежде всего как средство собственного роста и изживания насилия в общественном бытии.

Воспитатель не может не гордиться своей исторической ролью. Ведь он вносит в мир гармонию, предупреждает беду и бедность, преступления и наказания.

Перед педагогами ползают, сидят, бегают, прыгают, смеются и плачут люди малого возраста. Их сегодняшнее счастье — в руках воспитателя. Поскольку завтра зависит от сегодня, их завтрашнее счастье — в руках воспитателя.

Перед педагогом находятся возможные герои науки и сериальные убийцы, президенты и террористы, мастера-парикмахеры и бездомные бродяги. Вся потенциальная слава и весь вероятный позор мира здесь перед ним — в коротеньких штанишках.

Уже сейчас им предстоят искушения и испытания. Их нельзя не жалеть за горький труд роста и за неизбежно связанные с ним страдания. Но и жалеть нельзя. Можно только одно — любить.

Выстоят ли они во внутренней борьбе с соблазнами, станут ли создателями или разрушителями, в огромной мере зависит от искусства педагогики. Научатся ли они сами любить или привыкнут ненавидеть? Будут радоваться или завидовать? Станут помогать или мешать — полезному или вредному? Все это в гигантской степени связано с искусностью воспитания и обучения.

Ведь воспитание способно ухудшать физическое и психическое здоровье детей, глушить способности, укоренять чувство неполноценности. Оно может внедрить в душу потребительство, разлить насилием и ханжеством, развратить чувство и воображение.

Эта совершенно особая, сверхобычная ответственность педагога подавляет слабого и вдохновляет сильного. Она, как ветер, гасит тихий педагогический огонь, а большой — лишь сильнее раздувает. Вдохновение подкрепляется успехами и подстегивается неудачами. И те, и другие требуют анализа, стало быть, вдохновенному педагогу надобна рефлексия.

Если говорить о методах обучения, то причины их успеха обнаруживаются в их внутреннем содержании. Исторический опыт показывает, что не так уж важно, каким методом пользуется учитель, делает ли он опыты вместе с учениками или демонстрирует их, рассказывает или читает лекцию, дает задания и доклады или предпочитает чтение с детьми литературы про себя.

Все это не так важно. Великие учителя учат без затей, а какой живой они вызывают энтузиазм у своих подопечных, как они развивают их мысль.

Дело не в методе, а во внутреннем содержании этого метода, в реальной жизни, мысли и чувстве, которые одухотворяют это содержание.

Самое важное в содержании любого метода — его отношение к реальной жизни учащихся.

**Могущество воспитания** демонстрируется множеством казусов. В частности, и "штучным" аристократическим образованием.

Пластичность человеческих возможностей — обучаемости и воспитуемости — колоссальна. И влияние стиля, содержания и характера воспитания на образ жизни разных людей — несомненный факт.

Например, отец Людовика Пятнадцатого — герцог Бургундский, который родился в 1682 г. Несмотря на раннюю смерть он считается наиболее интеллектуальным и одаренным из всех Бурбонов.

Его жизнь состоит из двух, совершенно не похожих друг на друга, жизней. Во второй ее половине он стал полной противоположностью самому себе.

Первые двадцать лет жизни это был нетерпеливый, капризный и крайне нетерпимый человек. Он подавлял всякое несогласие с собой. Чувственный, чтобы не сказать распущенный и развратный, картежник, охотник, пьяница. Был высокомерен, презирал людей.

Разнузданный психопат, он очень изменился к лучшему с двадцати лет. Преданность жене, любовь к учению, благородство и даже набожность — все это было результатом коренной внутренней революции. Фантастические изменения в принце вызвал к жизни аббат Франсуа Фенелон (1651—1715), воспитатель внуков Людовика Четырнадцатого, автор "Телемака".

Это было настоящее педагогическое чудо.

Первым делом Фенелон, назначенный наставником герцога Бургундского в 1689 г., отменил розгу, которой так свободно и с таким бесспорно дурным результатом пользовались при воспитании других Бурбонов.

Не удивительно, но все же ошеломляюще, что воспитанник Фенелона сумел под его влиянием произвести такую кардинальную самоперестройку. Здесь все сыграло роль — и квиетизм Фенелона, и его картезианство.

Форма педагогического творчества Фенелона была художественной: он не придавал своим наставлениям тона отвлеченных правил, а облекал их в конкретную форму басни, мифологического рассказа, аллегории, истории. Их отличала живость изложения, картинное изображение лиц и фактов, тонкий юмор, изящный стиль.

К XVII веку в мировой культуре накоплен был гигантский материал по политической педагогике — воспитанию и обучению будущих правителей народов. Древний Восток, Ксенофонт, Платон, Кабус-намэ, многочисленные "зеркала", Эразм, Монтень, всего не перечислить.

Произведение Фенелона "Приключения Телемака" — традиционный для "политической педагогики" воспитательный роман.



Проблематика "Телемака" — просвещенный правитель, кодекс поведения такого правителя. Взаимоотношение правителя и народа. Деспотия и ее последствия. Прежде всего политико-педагогическая антропология Фенелона хочет понять, как рождается "порок на престоле", хочет уяснить механизм этого явления. Происходит своеобразное осмысление уроков царствования.

"Телемак" был курсом политической педагогики. Не менее важное значение имело и другое произведение Фенелона — "Вопросы для совести". Это произведение Фенелона представляет 38 вопросов о королевских обязанностях, заданных будущему правителю. Это своеобразный экзамен на право называться королем.

Привлекают внимание широта проблематики и острота постановки "Вопросов для совести". В самой острой форме Фенелон формулирует вопросы об отношении наследника к народу, к закону, к налогам, к войнам. Нередко вопросы переходят в рассуждения или рассуждение заканчивается вопросом. Читающий невольно включается в мыслительный процесс.

Герцог Бургундский стал настолько просвещенным человеком, что заявлял: "Короли созданы для своих подданных, а не подданные для королей, они хранители законов и справедливости, они не могут награждать, а только компенсировать, ибо они должники. Ничего не имеющие сами, они и награждать могут только за счет своих народов".

Удаленный от двора, Фенелон продолжал следить за развитием своего ученика. Когда принц стал проявлять признаки излишнего благочестия, подолгу молиться, превращаться в полумонаха, Фенелон пишет ему письмо, получает ответ, снова пишет и добивается резкого смягчения внешнего благочестия.

Герцог так глубоко осознал обязанности принца перед народом, что, когда однажды он увидел мебель, которая ему очень понравилась, а она оказалась слишком дорогой, он отказался от покупки, говоря: "Самое необходимое для подданных может быть гарантировано только тогда, если принцы отказываются от излишеств".

Дофин умер в феврале 1712 г. Из прожитых им тридцати лет десять последних он оставался лучшим из учеников Ф. Фенелона.

## **Л е к ц и я 7** **ВНУТРЕННИЕ ПОБУЖДЕНИЯ**

### **Мотивы поведения**

Условимся называть мотивами разнотипные внутренние побуждения (потребности, стремления, желания, влечения и т.д.) к деятельности, поступкам, поведению. В различном сочетании с умственными и волевы-

ми способностями личности они служат движущими силами ее жизнедеятельности.

**Желания и чувства.** В человеке изначально присутствуют *неосознаваемые* потребности, эмоционально окрашенные желания, которые подталкивают его к некоторой плохо осознаваемой цели. Субъективно влечения переживаются как особое *возбуждение* нервной системы.

*Влечения* задают направленность движения к цели и характеризуются готовностью к действиям. Для них характерна невозможность или значительная трудность противостоять импульсу. При этом цели влечений размыты, неспецифичны, рассеяны.

Источники влечений находятся не только внутри, но и вне человека. Благодаря научению и воспитанию индивидом овладевают все новые и нередко все более сложные побуждения.

Объектами влечений выступают самые разные сущности, внешние к человеку (собственно мотивы): люди, действия, вещи, даже психические состояния.

От инстинктов, которых у человека в чистом виде практически нет, влечения отличаются тем, что смутно требуют от сознания некоторого контроля, "цензуры", а подчас и защиты.

Влечения могут противоречить конкретной реальной ситуации, образу "Я", ценностям и установкам личности.

Очень сильные влечения носят непреодолимый характер, они реализуются без попытки внутреннего сопротивления. Возбуждения меньшей силы или угасают или, становясь осознаваемыми, реализуются в форме конкретного желания, мечты и т.п.

**Важнейшие влечения.** Влечение к жизни — это не только сексуальные влечения в собственном смысле слова, но и влечение к самосохранению.

Влечение к смерти направлено на разрушение, на полное устранение напряжений. Оно устремлено к состоянию предельно полного, абсолютно покоя. Влечение к самосохранению — совокупность потребностей, связанных с поддержанием и безопасностью жизни; их прообраз — голод. Оно легко переходит от принципа удовольствия к принципу реальности в противоположность сексуальным влечениям, которые с трудом научаются учитывать реальность. Функции самосохранения располагаются рядом с принципом реальности, а сексуальные влечения — рядом с принципом удовольствия.

Влечение к самосохранению является фундаментальной потребностью.

Влечение к жизни направлено не только на сохранение индивидуального существования, но и на создание на их основе более крупных социальных единств.

Эта тенденция обнаруживается разнонаправленным движением к установлению и поддержанию наиболее дифференцированных и организованных форм. В основе влечения к жизни лежит принцип связывания.

Влечения к жизни — неосознаваемые потребности в *самосохранении* и *любви*. Они связаны с телесными функциями, необходимыми для поддержания жизни индивида; их прообраз — *голод*.

**Ж и з н ь в л е ч е н и й** (структура и динамика сферы влечений, особенности их проявления и влияния на другие психические функции) определяет часто весь строй психической жизни человека, его характер. Изучение жизни влечений особенно важно в перевоспитании: при акцентуациях характера, психопатиях, личностных изменениях, наркомании.

Влечения к *разрушению*, к *агрессии* есть желание разрушить ненавистный объект, есть проявление направленного вовне влечения к смерти. Они могут быть устремлены к культурному миру и живому. Фрейд включал в разрушительные влечения также и саморазрушительные побуждения.

Влечения к *власти* суть иррациональные стремления выстоять в конкуренции с другими индивидами.

**З а щ и т а о т в л е ч е н и й** (самозащита "Я" от влечений) — тенденция, связанная с наиболее общими условиями работы психического механизма, с законом постоянства. Она возникает как один из моментов защиты при каждом внутреннем конфликте и представляет собой — в точном смысле слова — *вытеснение* воспоминаний, образов, мыслей в бессознательное.

**В ы т е с н е н и е** — действие, посредством которого человек старается устранить из сознания мысли, образы, воспоминания, связанные с влечениями. Это универсальный процесс, лежащий в основе становления бессознательного как отдельной области психики. Вытеснение играет важную роль и в норме, и при патологии.

Вытеснение возникает в тех случаях, когда удовлетворение влечения само по себе приятно, но может стать неприятным при учете других требований.

Важно подчеркнуть, что вытеснение всегда остается беспомощным перед силой бессознательного желания, стремящегося вернуться в сознание (возврат вытесненного, образование компромисса).

Вытеснение присутствует, хотя бы временно, во многих защитных процессах. Люди часто не властны над воспоминаниями о потрясших их событиях, которые, всплывая в памяти, сохраняют для них всю свою живость. Но вытесненное содержание ускользает от индивида. Именно

это отличает вытеснение от такой обычной защиты, как, например, *избегание, отстранение*.

Влечения становятся и развиваются в человеке по механизмам, которые фиксируются в двух фундаментальных принципах — *принципе удовольствия* и *принципе реальности*. Так, влечения к самосохранению непосредственно соотносятся с принципом реальности, а сексуальные влечения — с принципом удовольствия. Конфликт между влечениями удовольствия и влечениями реальности дает ключ к пониманию многих неврозов.

Принцип удовольствия и его переход в принцип реальности подробнее рассматриваются ниже.

**Потребности.** Сложные мотивы — потребности человека — в огромной степени определяют его поведение. В основе поведения лежат потребности, над которыми надстраиваются исполнительные действия, служащие их удовлетворению.

Потребности всегда развиваются под влиянием познавательных процессов, в которых участвует личность.

На побуждение личности к тому или иному действию влияет ее интерпретация внешних, а не только внутренних событий.

Целенаправленное поведение человека можно объяснить лишь как результат взаимодействия личностных, потребностных, и внешних, ситуативных, факторов. Признаки ситуации, на которые личность может надеяться или которых ей следует опасаться, актуализируют соответствующую потребность, а потребность ищет соответствующую ей ситуацию своего удовлетворения.

Одно и то же действие может иметь самые разные побудительные причины и их сочетание. Например, человек может принимать пищу не потому, что он в данный момент голоден, а потому, что хочет успокоиться или испытать особо сильное вкусовое ощущение. Либо потому, что ему неудобно отказаться от предлагаемого угощения и т.д. Появление и проявление потребности — результат взаимодействия многих факторов.

Развитие потребностей определяет собой динамику поведения, но, в свою очередь, зависит от характера и типа жизнедеятельности человека. Поэтому потребности и различают по видам деятельности: *познавательные, коммуникативные, игровые* и т.д.

Для личности потребности выступают как желания, влечения, стремления, интересы, намерения. Ощущать потребность — хотеть, стремиться, добиваться осуществления или обладания. Слабая потребность — небольшое желание, и наоборот.

Характер потребности приобретает для личности *привычка* — сложившийся способ поведения в определенной ситуации. Привычки могут складываться стихийно, быть продуктом направленного воспитания, перерастать в устойчивые черты характера, приобретать черты автоматизма и т.п.

В динамике мотивационных систем личности привычки, установки и так далее определяются перспективой реализации будущих возможностей личности (Г.У. Олпорт, 1897—1967).

Стимулировать, вызывать к жизни новую потребность можно, только опираясь на уже имеющуюся потребность. Имеющиеся же потребности зависят от общей направленности личности. Общая направленность личности может изменяться единственно по мере появления в ней новых и новых потребностей. Казалось бы, возникает парадоксальная ситуация, логически замкнутый круг.

Однако многочисленные эксперименты показывают, что этот круг можно разорвать, поскольку установку есть возможность создавать, организовывать, обеспечивать. Это и есть задача воспитания. Но сделать это можно, только учитывая характер всего предшествующего опыта данного человека.

Для воспитания особенно важны мотивы достижения — потребности и стремление человека к успехам в различных видах деятельности. К ним относятся желание учиться, знать, понимать, потребность быть не хуже других, становиться лучше, желание признания и т.п.

**Потребности в успехе.** Предвосхищение успеха — один из важнейших мотивов деятельности развивающегося человека. Потребность принуждает человека к целенаправленной деятельности, результаты которой выступают в виде оценочных эмоций. Предвосхищение, наряду с такими познавательными процессами, как сравнение, сопоставление, оценка, категоризация, воображение, память, участвует в появлении эмоций.

Предвосхищение (предвидение, предчувствие) достижений тесно связано с воображением и с системой ценностей и установок личности.

Способность предвосхищения оценочных эмоций, бесспорно, воспитуема. Она во многом зависит от тренировки. И от воспитания будет зависеть, успеха в какой, собственно, деятельности желает данная личность, легкого или трудного успеха она ждет.

В отношении поведения достижения очень важно также, чему именно приписывает человек вероятность своего успеха. Удаче (случаю) или своим способностям, трудолюбию или хитрости и т.д.

При этом человек оценивает трудность и сложность желаемых достижений, сравнивая себя с другими людьми и похожими задачами и обстоятельствами. Поэтому очень многое в поведении достижения зависит от самооценки личности.

Мотивы достижения А. Адлер (1870—1937) связывал с компенсаторными и сверхкомпенсаторными механизмами преодоления комплекса неполноценности.

Потребности в творчестве и самоактуализации, согласно А. Маслоу (1908—1970, США), представляют собой высший уровень иерархии мотивов. Им предшествуют физиологические потребности, потребности в безопасности, в любви, привязанности и принадлежности к определенной социальной группе, в уважении и признании.

**Познавательные потребности.** Чтобы развиваться, т.е. становиться другим, новым (а человек не может стоять на месте, если он не движется вперед, он катится назад), личности нельзя не обладать познавательной потребностью. Ей нельзя останавливаться на уже известном, привычном. Надобно заниматься чужим, далеким, неизвестным.

Преодолеть даль и значит вернуться к себе прежнему и найти себя нового, все более приближающегося к истине и умелого.

**Развитие познавательной потребности.** Развивать познавательные потребности — значит развивать систему ценностей, среди которых большое место занимают вера в свои силы и адекватная оценка своего роста как постоянного процесса.

Умственная лень непосредственно связана с жадой впечатлений, обилия ярких эмоций. Развитию любознательности мешает "непереваренность" внешних впечатлений. Переход внешних впечатлений в более сложную умственную работу требует дополнительных усилий, связывающих эту работу, прежде всего с важными личностными установками.

Здесь необходимо развитие теоретического мышления, позволяющее подняться над непосредственной информацией, постепенно преодолеть непосредственную впечатлительность. Она с годами все меньше зависит от внешней интересности, которую дают, например, обильная наглядность, музыкальное и художественное оформление. Она все больше зависит от мышления, от осознаваемой системы ценностей.

**Дефицит познавательной потребности.** Слабость или отсутствие познавательных интересов, мотивов достижения, любви к жизни и людям означают душевную опустошенность и нравственную апатию.

Отсутствие серьезных познавательных интересов ведет к роковой безысходности, когда отупевший от скуки человек убивает время в атмосфере духовного тупика.

Уныние, хандра, меланхолия заставляют искать путей бегства от гнетущей скуки, под которой понимается бесцветная и стерильная повседневность бытия. Сплин, подавленное настроение томления от отсутствия интересов одолевают многих преступников, особенно подростков, совершающих немотивированные убийства.

Грех уныния неразрывно связан с чувством трагического одиночества и безверием. Невозможности подняться в небо, переживанию тягостной скуки, ощущению бессмыслицы, пустоты жизни противостоят поиск и обретение духовных начал в религии, а также в научных, культурных и художественных ценностях.

**Интересы.** Главные проявления познавательной потребности суть интересы. Они концентрируют в себе отношение личности к предмету или деятельности как к чему-то для нее ценному, привлекательному. Они обеспечивают осознание целей деятельности.

Содержание и характер интереса связаны с *иерархией* потребностей и ценностей человека, с характером форм и средств его игровой, учебной, трудовой, общественной деятельности. Они зависят от условий его жизни, обучения и воспитания. Одновременно они определяют собой самую возможность жизнедеятельности, обучения и воспитания.

Удовлетворение интереса не ведет к его угасанию, а вызывает новые интересы, отвечающие более высокому уровню познавательной деятельности. Интерес формируется и развивается в процессе. Поверхностные, случайные и неустойчивые интересы, вызываемые внешней занимательностью объектов, постепенно уступают место более глубоким, устойчивым и действенным интересам.

**Содержательные типы педагогически значимых потребностей.** "Жажда знаний и труда" (А.С. Пушкин) возглавляет список наиболее желательных и целесообразных потребностей.

Знания и труд взаимозависимы: для работы необходимы определенные знания, умения, навыки; их приобретение невозможно без труда.

Труд направлен на удовлетворение потребностей. В норме он одновременно сам является потребностью. В цели воспитания входит потребность узнать и осмыслить реальность, а также труд как потребность и наслаждение.

Труд предполагает готовность личности к противодействию возникающим в процессе выполнения действия препятствиям. Важно поэтому, чтобы личность приобрела потребность в удовлетворении от решения не только легких, но и трудных задач.

Мотив достижения в труде и благодаря труду невозможен также без приписывания личностного смысла выполняемым действиям. Существенно, чтобы человек самоутверждался трудом.

Хотя в любом труде содержатся элементы и умственных, и физических усилий, существуют преимущественно умственный и преимущественно физический труд. В высшей степени желательно воспитание потребности в обоих видах труда, смена которых является к тому же еще и отдыхом.

В ценностном отношении познавательные и трудовые потребности сами по себе нейтральны. Чтобы их содержание было конструктивным, созидательным, надобно взрастить любовь к добру, потребность увеличивать добро, уменьшать количество зла.

Наслаждение процессом и результатами труда является едва ли не главной наградой за труд. Само напряжение человеческих сил, трудная цель и ощущение победы над собой и над вечно сопротивляющимся трудом материалом дает наслаждение очень мощное, длительное, глубокое. Счастлив тот, кто познал его рано. Он хорошо воспитан.

Не менее ценны для личности и общества культурные потребности. Среди них — потребность в наслаждении высоким искусством и красотой природы, потребности в достойном досуге, содержательном общении и т.п.

Нежелательные потребности и привычки. От воспитания ожидается профилактика потребности в агрессии, стремления к власти, которое обусловлено попытками преодолеть чувство неполноценности.

Вредоносна также потребность потреблять, больше получая от других, чем отдавая им, — бездумная психология потребителя. Чаще всего потребительство связано не с реальными потребностями, а с подражанием другим, с ажиотажным спросом на модные товары и т.п. Оно может распространяться не только на блага в вещной форме, но и на удовлетворение искусственных потребностей в общении, отдыхе и т.д.

Одна из целей воспитания, чтобы материальный достаток был средством или предпосылкой духовного благополучия.

В высшей степени нежелательны навязчивые, подчас непреодолимые потребности, например влечение к алкоголю, никотину, наркотикам.

Воспитание в силах предотвратить или преодолеть крайности в становлении потребностей — чрезмерное их ограничение и безмерное их преизобилие.

Полная неустойчивость желаний. Имеет своим следствием негативизм, нежелание считаться с другими людьми, отрицательное к ним отношение. Требования взрослых, которые не учитывают неизбывные потребности детей, прежде всего связанные с самоуважением, ведут к отказу выполнять предъявляемые требования или выполнению действий, противоположных требуемым.

Запрет со стороны взрослых на выполнение очень важного для ребенка действия может вызвать к жизни его агрессивность или пассивность. Гнетущее напряжение, тревожность, чувство безысходности при неосуществлении значимой для человека потребности могут вести его в



мир грез и фантазий, а могут вызывать тайную или открытую враждебность.

**Избыток удовольствий.** При обилии удовольствий, развлечений и слишком частом удовлетворении страстей могут развиваться явления психического *пресыщения*.

Пресыщение опасно, оно достигает иногда степени отвращения к жизни.

**Выводы для воспитания.** Весь учебно-воспитательный процесс можно и должно рассматривать с точки зрения очеловечения человеческих потребностей. Иными словами, школа обязана учить красоте и порядочности, достоинству собственно человеческих способов удовлетворения важнейших человеческих потребностей. Для этого она должна специально изучать структуру и систему человеческих потребностей, правильность и неправильность путей и способов их удовлетворения, вырабатывать желательное отношение к этим способам.

Школа добьется своих самых высоких целей, если станет школой потребностей к творчеству, будет вызывать эти потребности к жизни и давать возможность для их удовлетворения. Самая *лучшая* школа — это школа потребности и способности к внесению в жизнь *лучшего*. А для этого нужны самодисциплина, самоуправление, самосовершенствование. Школа дает средства, т.е. материал и помощь для самореализации учащихся, и вызывает сильное желание правильной самореализации.

**Чувства.** Деятельность рождается из чувства; она сопровождается и обслуживается чувствами. Как констатировал Оноре де Бальзак, чувства — самая яркая часть нашей жизни.

Термином *чувство* здесь обозначаются структура и содержание мотивов и побудительных причин действий. Чувство рассматривается нами, прежде всего, как субъективная энергия, воля, побуждение.

К.Д. Ушинский показал, что в чувствах "слышен характер не отдельной мысли, не отдельного решения, а всего содержания души нашей и ее строя".

Чувствами окрашены и в них проявлены осознанные и подчас неосознаваемые потребности, верования, переживания и ценности отдельного человека и людских сообществ. Из них развиваются события, разнообразные группы, социальные институты, и всё, и всё.

Интеллектуальные достоинства проявляются, только если ими руководят сильные чувства. Вкус (чувство меры) подготавливает условия для деятельности и всегда сопровождает ее. Так, чувство гармонии или дисгармонии проявляется и в нравственных, и в познавательных деяниях.

**Вера.** Среди различных чувств, которые руководят людьми, религиозные чувства играют преобладающую и основную роль.

Наиболее сильные чувства и интересы человека связаны с отношением к смыслу страданий, жизни и смерти. Именно эти идеи и переживания лежат в области религий.

Религиозные чувства многообразны в той же степени, что и типичны для огромного большинства людей.

В основе религиозного опыта лежат как позитивные, так и негативные восприятия бытия.

К позитивным восприятиям относятся восторг перед Творением, очарованность бытием, благодарность высшим силам за счастье бытия. Удивление Творением, бесконечностью космоса. Встреча с божественным, осознание святости и справедливости действительности. Видение всей своей жизни в отношении к ее основанию, к ее истоку и к ее продолжению. Взгляд на действительность как на проявление божественного или предельного.

Мир и покой часто сопровождают веру в милость Творца и свое прощение. Типичны также чувства "ведомости" к своему предназначению и судьбе, наполнение жизни смыслом.

К негативному компоненту религиозных чувств относятся ощущение таинственного присутствия Священного, страх перед ним и зависимость от невидимой воли и существования высшего порядка. Беспокойство относительно суждения высших сил о своем поведении и облике, боязнь осуждения с их стороны.

Отражение понятий Бога, веры, обращения, греха, спасения, служения в духовной жизни современного человека открыло широкое поле для исследований психологов, историков, антропологов, социологов и педагогов.

Их труды способствуют пониманию религии не только как членства в той или иной деноминации и не просто как логико-богословских рассуждений, а как действительной силы в жизни человека. Силы могущественной, подчас всеопределяющей.

**Надежда.** Человек, с одной стороны, то, что он есть, с другой — соткан из надежд и ожиданий.

Если бы мы состояли только из прошлого и настоящего, то не стали бы о себе заботиться. Мы хотим существовать в грядущем, мы защищаем себя ради этого. Отстаиваем наше завтра, а не наше вчера.

Ничто не важно для людей, если не направлено в будущее. Человек живет, прежде всего, в будущем и для будущего.

Люди объединяются, образуют различные союзы вокруг той или иной программы будущего. То, чем все вместе они завтра будут, — вот что соединяет людей в общество.

Люди обращены лицом к будущему, сознательно живут в нем и к нему приравнивают свое поведение.

Над потоком явлений, которые человек может познать, над холодным и мертвым механизмом мира человеку светят и его согревают мечты и надежды.

Самые заветные чаяния и надежды людей лежат в религиозной сфере — надежды на бессмертие и на спасение.

Амбивалентные чувства охватывают каждого, кто задумывается о том будущем, в котором суждено жить нашим внукам и правнукам. Это чувство опасения трудностей безмерно сложного будущего человечества. Но одновременно — надежда на силу разума и человечности, которые могут противостоять хаосу.

**Любовь.** Любовь — потребность, центральная категория человеческой мотивации, способность, всеопределяющее чувство и отношение, одна из высших ценностей как религиозной, так и светской сферы жизни. Любовь есть неразрушимое, вечное начало человеческого существования.

Все эмоциональные явления векторны — направлены на какой-либо предмет, цель. Но здесь верна и обратная теорема: в жизни человека нет ни одной вещи, явления, процесса, события, которые были бы свободны от его интенции. Иными словами, нет ничего, к чему человек относился бы не эмоционально (равнодушие есть нулевая величина интенции). Ясно, что оппозиция любви—нелюбви пронизывает все бытие личности.

Людям свойственно напряженное колебание между полюсами мироотрицания и любви к бытию, между земным и небесным, проклятьем и благословением.

Любовь одновременно центрирует вокруг себя и педагогические вопросы. В самом широком, в равной мере и плотском, и духовном смысле этого слова, любовь была и остается лейтмотивом педагогики. Проблематика любви исключительно важна для воспитания и самовоспитания личности.

Плутарх ("О любви к детям"), Монтень (отдельные главы "Опытов"), Э. Кей ("Век ребенка", 1900), Я. Корчак ("Как любить ребенка", 1922), А.С. Макаренко ("Книга для родителей", 1937) дали высокие образцы педагогических приложений этой проблематики.

Воспитанию необходимо учитывать опасные парадоксы любви: возможность любви к смерти, опасности, нечистоте, любви к ужасному, не-

привлекательному и т.п. Некритической душой болезненные формы любви воспринимаются подчас как чистая, бескорыстная эмоция.

В воспитательном отношении особенно важны следующие виды, формы, ипостаси и проявления любви: 1) не требующая или не ждущая ответа, взаимности, не обоюдная любовь. Она получает или ожидает удовольствия в одностороннем порядке; 2) обоюдная любовь, которая, напротив, предполагает, ждет, а когда это возможно, и требует ответа, взаимности.

**Любовь с односторонней интенцией.** Это — многообразие чувств и идей человека, направленных на предмет, объект деятельности. На конкретных людей направлена не нуждающаяся во взаимности сострадающая любовь. Это участие в жизни нуждающихся, больных, раненых, престарелых, униженных и оскорбленных.

**Любовь как ценность.** В высшей степени желательно, чтобы ребенок по мере взросления все более глубоко и осмысленно относился к любви как **высшей** ценности.

Уважительное, серьезное, а то и трепетное отношение к любви дитя получает незаметно — в ходе научения, социализации. Под влиянием соответствующего духовного климата и атмосферы его жизненного потока.

В раннем детстве растущий человек получает или не получает заряд любви ко всему миру — полю, горам, дереву, животным, вещам. Только в первом детстве наблюдаются такие колоссальная напряженность и яркость ощущений. Раннее детство — это близость слез, безмерность радости, обостренность боли, насыщенность эмоциональной жизни. Со времени юности все это убывает, тускнеет, ослабевает, вся эта оголенность нервов уходит, "простывает этих дней кипятоквая вязь" (С. Есенин).

Но зато прибавляется холодного ума. Место беспричинной любви к бытию занимает (или не занимает) интеллектуальная любовь к миру.

Молодой человек может постичь любовь как универсальный объяснительный принцип. Например, он в состоянии оценить идею Эмпедокла (сер. V в. до Р.Х.) о любви как движущей силе мира — силе притяжения, и вражде как силе отталкивания. Или распространить (вслед за Гёте, роман "Избирательное сродство", 1809) явление валентности, притяжения химических элементов на сферу стихийных законов природы, царство разума и мира любви.

Молодым людям предстоит открыть ценность любви, простого бытия, выработать в себе убежденность в единстве любви и свободы, в созидательной миссии любви.

Во всяком случае, для педагогики совсем не безразлично, будут ли воспитанники искренно и глубоко любить Творение, природу, фауну и

флору или нет. Будут ли они любить вещи, созданные человеком для человека. С любовью или без любви относиться к достойному тому делу.

Любовь к знаниям и труду. Педагогический закон должной мотивации обязывает воспитателя вызывать любовь учеников к знаниям и труду, к содержанию усваиваемой культуры и процессу ее усвоения.

Вредно принуждение учащихся к заучиванию информации, смысл и личностное значение которой ускользают от их чувств и сознания.

Закон должной мотивации еще раз подчеркивает определяющую роль чувств в образовании и воспитании.

Чувства сопровождают формирование *понятий* и потом сопутствуют им в их применении. Понятие, не окрашенное эмоциями, не перешедшее в отношение, в ценность, в убеждение, — понятие поверхностное. Оно создает иллюзию образованности.

Очень желательна любовь развивающегося человека к поиску истины и к самой истине. Любовь к точности, ясности вырабатываемых им понятий, к их практическому применению, любовь к честным мыслительным усилиям. Надобно, чтобы он увидел в этом красоту. Необходимо показать красоту ясности, точности, проверенности, истинности знания и безобразия противоположного.

Без любви к истине и отвращения к самообману нет правильной мысли. Без них невозможно познание добра. Чтобы развивать силу мышления наших подопечных, надо укоренить в них любовь к истине и ее познанию. Отвращение к самообману — вот тот материал, на котором замешивается правильная мысль. Нужен спасительный страх самообмана, отношение к самообману как к пороку.

Что значит учить и научать такому мышлению, такому умонастроению, такой любви? Прежде всего, влиять собственным примером, собственным поведением — заражать своей любовью к умственному труду. И предоставлять ребенку простор для опыта, для экспериментирования, для практикования, упражнения и совершенствования мышления.

Вот почему так важна для растущего человека творчески насыщенная среда. Окружение, в котором люди увлечены творчеством, поиском, делом умного добра.

Но эта среда обязана ставить перед ребенком доступные для него и необходимые задачи, а также предоставлять материал для их самостоятельного разрешения. Она должна давать ему и средства поиска такого материала.

Развивающая любовь к культуре среда поощряет чтение книг как источника собственной мысли ("чтение как труд и творчество" — В.Ф. Асмус). Общение с искусством вообще должно быть нравственным и умственным трудом. Только так человек приобретает свободу, способ-

ность властвовать над собственной природой, быть хозяином своей судьбы.

Любовное отношение к чтению, к наукам и искусствам возвращает в наших питомцах склонность и способность к самообразованию.

Прививать детям любовь к самообразованию, воспитывать у них страсть к самосовершенствованию — значит поощрять их любознательность, т.е. позволять им себя учить. Позволять им *принимать* воспитание и обучение, желать его. А также — отслеживать свой рост, свое развитие, свои достижения, соревнуясь не с другими, а с самими собой.

Успех, поощрение — сильные мотивы учения. Успех состоит в достижении цели, которую ученик поставил для себя.

Благотворное воспитание невозможно без принятия воспитания ребенком. Без собственного стремления детей к воспитанию, осознанному или неосознанному.

Когда есть собственное стремление ребенка к своему развитию, он как бы заключает негласный договор с воспитателем о своем воспитании.

Ребенок тем самым признает факт своего доверия учителю и воспитателю. Здесь очень важно наличие чувства, ощущения в воспитуемом, что для него важно, полезно и необходимо то, что дает ему воспитатель, то, что несет сконцентрированное в воспитателе знание, культура в целом. Вот почему это чувство так нужно бережно охранять при воспитании.

Вступающим в жизнь полезно понять, что *успех* любой деятельности зависит от их любви к делу и труду.

Побуждение, которое следует за удовлетворением от успешного учения, может быть намного сильнее, чем внешнее поощрение. Успех и неудача воспитывают скорее, чем награда и наказание.

Но надобно еще и любить добиваться успеха. Идеальная воспитательная ситуация — та, в которой ученики принимают и разделяют все более сложные цели и упорно добиваются успешного решения все более трудных задач.

Отсюда — схема воспитания и образования: интерес к деятельности → деятельность → успех в ней → любовь к ней → потребность в этой деятельности. Учебно-воспитательный процесс начинается с заражения детей любовью к учебному предмету.

Знать — значит трудиться. Трудиться с любовью и упорством. Размышления и страстное вопрошание суть труд.

Воспитание в силах привить детям любовь к умственному труду, к интеллекту и мышлению. Мыслить нелегко, это стоит усилий, и для мышления необходимо время. Нет ничего легче, как иметь опекунов, которые думают за нас и устраивают наши дела. Любовь к пустоте по-

коя есть лень и несовершеннолетие. Нелюбовь к трудовому напряжению есть путь к гибели.

Любовь как нравственная и эстетическая оценка и установка. Человек не только способен познавать, но также и эмоционально относиться к тому, что он знает. Он может не только предполагать, что произойдет некоторый случай, но и бояться этого события или приветствовать его.

Все, с чем он сталкивается в жизни и о чем он знает, он может одобрять или не одобрять. Любить или ненавидеть. Жалеть или желать. Радоваться или сокрушаться.

Более того, свои моральные и эстетические оценки и установки человек склонен рассматривать как свое жизненное кредо и как объяснительный принцип своего поведения. Например: "Я не люблю, когда стреляют в спину..." (В.С. Высоцкий); "Люблю я пышное природы увяданье..." (А.С. Пушкин).

Всеми этими бесчисленными "люблю—не люблю" человек любого возраста имеет тенденцию обосновывать свой выбор, свои предпочтения и поступки, согласие и отказ, пристрастие и воздержание. В служении и угождении своим вкусам и привычкам он склонен усматривать сущность своей свободы.

Вот почему так важна помощь воспитания и образования в становлении и укреплении полезных личности и обществу оценок и установок.

В какой степени кто-то любит или не любит балет, спорт, живопись, души не чаёт или же "чаёт" в спиртном, модном, комфорте, — показательно с характерологической точки зрения, но не всеопределяюще в отношении сущности личности. А вот любовь человека к справедливости или бескорыстию весьма важна для становления созидательного типа личности. Разрушитель, напротив, презирует великодушие, терпимость и доброжелательность. Зато восхищается жестокостью.

Воспитание подлинной нравственности основано на поддержании чувства возвышенного. Пробуждать нравственный образ мыслей, нравственное умонастроение — значит поощрять любовь к нравственной силе — доблести, подвигу, чести.

Чувства и отношения, выражаемые формулой "люблю—не люблю", носят не только эмоциональный, но и *познавательный* характер. Хотя они кажутся не преднамеренными, они чаще всего рационализированы. Это свидетельствует о том, что они подвергаются рефлексии (анализу и осмыслению), "оправданию".

Для педагогики это обстоятельство имеет особенное значение. Классификация умственных явлений обязана включать в себя не только познавательный, но и эмоциональный, и волевой компоненты.

Когда ребенок приобретает привычку к рефлексии собственных пристрастий, он обнаруживает или случайность и второстепенность своих

вкусов, или же, наоборот, их судьбоносность. В любом случае растущий человек более или менее осознанно начинает выстраивать иерархию субъективных ценностей, разумеется, соотнося ее с ценностями своей референтной группы.

Поэтому так важно поощрять детей к размышлениям о своих желаниях, предпочтениях, симпатиях и вкусах.

**Любовь обоюдная или ждущая ответа.** Любовь и религия — одна и та же. В буддизме воздержание от причинения вреда другому и самому себе — основная заповедь. Без ее соблюдения нельзя пробудить в себе сострадания, незлобивости, любви, милосердия и дружелюбия.

В христианстве главная заповедь любви восходит к Ветхому Завету. В Третьей книге Моисеевой "Левит" сказано: "люби ближнего твоего, как самого себя, Я Господь" (19, 18).

Иисус дополнил эту заповедь новыми коннотациями.

Во-первых, Христос сблизил заповедь "люби ближнего твоего" с предписанием любви к Богу. В Евангелии от Матфея сказано: "Возлюби Господа Бога твоего всем сердцем твоим, и всей душою твоею, и всем разумением твоим"; сия есть первая и наибольшая заповедь; вторая же подобная ей: "возлюби ближнего твоего, как самого себя"; на сих двух заповедях утверждается весь закон и пророки" (22, 37-40). Этим Иисус поднял требование любви к ближнему на уровень первой и наивысшей заповеди.

Во-вторых, любовь к Богу и любовь к ближнему объединяются любовью Иисуса к людям. "Заповедь новую даю вам, да любите друг друга; как Я возлюбил вас, так и вы любите друг друга; по тому узнают все, что вы Мои ученики, если будете иметь любовь между собой" (Иоан. 13, 34-35). Любить людей надобно не потому, что кому-то нравятся они или их поступки, и даже не за то, что в них есть искра Божья; любить каждого человека необходимо за то, что его любит Господь.

Это этическое требование абсолютно отвлекается от каких-либо социальных, биологических, психологических, физиологических, интеллектуальных или образовательных различий между людьми. Обращенное не к абстрактному человечеству, а к конкретному ближнему, соседу, христианство понимает индивида как равного любому иному индивиду — перед любовью Бога.

В понимании любви к врагу как непосредственной эмиссии любви Бога, которая включает в себя и друзей, и врагов Бога, ярче и сильнее всего выразился универсализм христианской веры. "Я говорю вам: любите врагов ваших, благословляйте проклинающих вас, благотворите ненавидящим вас и молитесь за обижающих вас и гонящих вас, да будете сынами Отца нашего Небесного; ибо Он повелевает солнцу Своему



восходить над злыми и добрыми и посылает дождь на праведных и неправедных" (Мат. 5, 44-45).

Заповедь "любите врагов ваших" всегда была, пожалуй, самой трудной из всех заповедей Христа. Некоторые люди искренне верили, что в реальной жизни она невыполнима. Легко любить тех, кто любит тебя. Но как любить тех, кто, тайно или явно, старается возобладать над тобой?

Между тем заповедь "любите врагов ваших" — абсолютное условие выживания людей. Ненависть в ответ на ненависть лишь умножает ненависть. Ненависть оставляет рубцы на душе и уродует личность человека. Ненависть не менее чем для ее жертв губительна и для того, кто ненавидит. Ненависть разрушает личность, а любовь, вопреки всему, неотвратимо восстанавливает ее.

Отвечая ненавистью на ненависть, невозможно избавиться от врагов. По своей природе ненависть уничтожает и разрушает. По своей природе любовь созидает и сохраняет.

Самые трудные вопросы — о том, до какой степени может простираться терпимость к другим, до какой степени она, эта терпимость и терпение не превращаются в слабость и потворство. При каких условиях взаимопомощь — фактор прогресса, а не фактор консервации худого, зла. В какой мере, в каких формах допустимы с точки зрения интересов личности, человеческого общежития в целом борьба за свое эгоистическое счастье, борьба за удовлетворенье страстей. Насколько беспомощен и насколько не беспомощен человек? В чем и когда; что дают ему вера в свои силы и вера в Бога как резервы дополнительных сил.

Иисус говорит: "Любите врагов ваших". Он не говорил: "Относитесь к врагам вашим с симпатией и привязанностью". К некоторым людям просто невозможно испытывать чувство симпатии и привязанности. Но любовь выше привязанности и симпатии. Наказывая нам любить наших врагов, Иисус говорит о согласии в отношениях между всеми людьми *вопреки* антипатиям.

В христианстве любовь становится также высшим символом идеального отношения между Богом и народом.

В Ветхом Завете эти отношения изображаются преимущественно как союз супружеский, и отступление народа от Бога — не иначе, как блуд.

В Новом Завете эта идея переносится на Христа и Церковь, и завершение истории изображается как брак "Агнца" с Его невестой — просветленной и торжествующей церковью "Нового Иерусалима".

Соответственно и земные представители Христа, епископы, ставятся в такое же отношение к местным общинам (отсюда выражение: вдовствующая церковь). Таким образом, идеальное начало общественных отношений, по христианству, есть не власть, а любовь.

Когда любовь обращена не к Богу, а направлена на себя, люди становятся врагами и средствами эксплуатации друг друга. Свободное общество соединяет в себе любовь к Богу и любовь к ближнему. Это соединение предполагает и свободное служение любви, и свободное подчинение. Именно в таком обществе любовь возвышается до личностного диалога между Оригиналом и его человеческим образом.

Самоправедность, корень самолюбия и, стало быть, нелюбви к ближнему легко проникает в людское общежитие через идею избранности, исключительности, неравенства.

Бл. Августин (354—430) принимает основное положение древней этической теории, что должным образом направленное поведение человека ведет к достижению эвдемонии — счастья, или блага. И это является универсальным стремлением человечества.

Высшее благо, при достижении которого человек приближается к совершенству, — для Августина есть любовь к Богу, любовь в смысле Нового Завета. Если человек правильно понимает свое счастье, он никогда не будет придавать более высокого значения тому, что является более низким в масштабе ценностей.

Поэтому критерий этической оценки, определяющий поведение, — любовь к Богу, динамический принцип, который побуждает человека к действию. Если человек возвышается до любви к Богу, то исходящая от него энергия приносит человеку силу ощутить любовь Бога к нему. Бог отдает себя людям и, поскольку Он любит их, Он требует от них любви друг к другу.

Та же тема слышна в учении Б.П. Вышеславцева (1877—1954) о благодати как преобразении подсознательных влечений в любовь к высшим ценностям. И в философско-религиозном трактате "Любовь" Клайва Льюиса (1898—1963) о единстве искренней любви к Богу и ближнему.

В *исламе* учению о постепенном приближении через мистическую любовь к познанию Бога (в интуитивных экстатических озарениях) и слиянию с ним много внимания уделяет суфизм.

В *философии* Спиноза отождествляет любовь с абсолютным познанием и утверждает, что философствовать есть не что иное, как любить Бога. Интеллектуальная любовь к Богу, разделяемая спинозистами (например, Л. Фейербахом), снимает противоречия между разумом, верой и опытом. Познавая природу страстей и испытывая интеллектуальную любовь к Богу, человек становится свободным. Эта тема глубочайшим образом разработана И.А. Гончаровым в "Обрыве".

Теме любви и веры посвящены огромные пласты *художественной литературы*. Так, лирические герои Джона Донна радуются совмести-

мости их земной и духовной любви и ищут бессмертия во взаимной любви.

В "Страданиях юного Вертера" Гёте любовь простого человека получает религиозное звучание, помогает ему осознать свою индивидуальность, обрести внутреннюю свободу, преодолеть ограниченность своей любви, растворяясь в бесконечной природе.

Темы слияния в Божественном всеединстве, преодоления отчуждения личности от мирового целого через любовное чувство имеются в поэзии В.С. Соловьёва и А.А. Блока.

Когда-то Платон тесно связал веру с любовью идеей двуликого Эрота — любви к красоте телесной и любви к красоте духовной. Любовь к земной красоте есть, по Платону, основа и проявление желания прекрасного. Любовь к красоте духовной, небесной, есть источник и выражение стремления к благу.

Вопрос не в том, какая любовь лучше — земная или небесная. Влечение человека к совершенной полноте бытия и вытекающее отсюда творчество требуют обоих типов любви. Любовь связывает земной мир с божественным. Она выступает звеном между прошлой, настоящей и будущей жизнью.

Воспитание поэтому обязано ставить себе целью культивацию обеих разновидностей любви, или, скорее, обеих сторон единой любви. В их равновесии заключены душевное здоровье и сама возможность созидательной и праведной жизни.

**Любовь "важных взрослых" к детям.** Наличие, содержание и стиль любви воспитателей (родителей или иных ответственных за воспитание) и учителей к детям во множестве отношений определяют собой успех всего дела целенаправленного взаимодействия с подопечными.

Родительское поведение воздействует на индивидуальность ребенка. Дефицит любви и проявления нелюбви увеличивают вероятность возникновения психологических проблем у детей. Избыток любви, лишённой мудрости, также может приводить к искажениям характера и отклоняющемуся поведению детей.

Не менее важна любовь других педагогов к подопечным. Чтобы научить детей географии, учителю мало знать географию. Надобно еще знать, каковы особенности этих детей, знать методику преподавания, но и всего сказанного еще недостаточно. Мало знать, чтобы научить чему бы то ни было хорошему и трудному. Необходимо еще любить географию, любить учеников, любить преподавание.

Ребенок нуждается в любви к себе, как растение нуждается во влаге. Он борется за эту любовь, страдает и ревнует.

Удовлетворенная потребность детей в любви к себе дает им устойчивую самооценку, самоуважение. Без здоровой доли самоуважения не вырастают адекватные люди.

Когда ребенок сталкивается с проявлениями нелюбви к себе, он одновременно испытывает и страх, и обиду, и чувство вины. Наблюдения М. Кляйн привели ее к выводу, что именно здесь находятся корни раннего детского садизма.

Если же чувство вины не устанавливается прочно, то в растущем человеке может укорениться не менее опасное чувство всевластия.

У большинства детей, которые достигли, вырастая, духовной зрелости и профессиональной компетентности, были любящие, благосклонные, добросовестные и преданные своей роли воспитатели. Они напряженно ждали от своих подопечных ответственного поведения. Хотя эти педагоги уважали детскую независимость, они в целом последовательно придерживались твердых требований, предоставляли детям их ясные причины и тактично помогали достигать осознанных целей.

Важнее всего предоставляемый взрослым образец уравновешенного любящего поведения. Образец сорадования, внимания и интереса к жизни детей.

В родительской любви преобладает жалость — желание беречь, охранять, щадить, заботиться о беспомощном ребенке. Эта любовь связана с состраданием как этической позицией личности, которая ощущает на себе бремя экзистенциального одиночества в окружающем ее мире. При этом сострадание как способность понять и разделить новую жизнь, ее радости и бедствия, противостоит жалости, остающейся только снисхождением.

Дефицит здоровой любви-жалости в жизни ребенка ведет к его ожесточению.

Когда дети растут вместе, довольно опасна для них разница в любви к ним со стороны родителей или иных воспитателей. Иногда взрослые больше любят младших детей, иногда — старших; одних считают более похожими на себя, чем других и т.д. Те, кого любят больше, вырастают избалованными. Те, кого любят меньше, — или закаленными, или сломленными, смотря по обстоятельствам.

Случайное стечение обстоятельств, связанных с интенсивностью и характером любви к детям, имеет на воспитание неизбежное и значительное влияние, имеет большие и важные последствия.

Нежелательны и противоположные крайности. Нередко люди, сверхдисциплинированные и лишенные заботливой любви в детстве, повторяют образ действий своих воспитателей, когда сами становятся родителями.

Родители, виновные в оскорбительном и негуманном обращении с детьми, обычно сами жестоко наказывались в детстве и страдали от дефицита любви к себе.

Не одну жизнь разрушил деспотизм родительской любви. Интересно, что семейное тиранство может приобретать обоюдную форму. А именно, когда не только взрослые господствуют и идеологически оправдывают свою власть, но и ребенок, подражая взрослому, отличается тем же самым. Один из случаев такого рода подробно рассмотрен Т. Уайлдером в романе "Мост короля Людовика Святого" (взаимный деспотизм любви матери и дочери).

Другие типичные формы проявления волевласти в воспитательных отношениях — злоупотребление силой. Причем в подавляющем большинстве случаев даже первые демонстрации грубого превосходства физической, экономической и всякой иной власти сильного взрослого над слабым ребенком приносят последнему вред и с точки зрения его личностного развития, и в социальном отношении.

Новый жилец Земли выносит из таких ситуаций убеждение, что в мире господствует грубая сила и что это "правильно", во всяком случае, — в порядке вещей. По закону апперцепции последующие восприятия человека определяются содержанием его предшествующего опыта. Даже когда человек изживает эти разрушительные представления об устройстве мира, первоначальное восприятие входит в структуру последующих.

Приведем перечень типов *трудного*, т.е. вредного, опасного, *воспитателя*. Сверхопекающий. Деспотичный. Капризный. Истеричный. Холодный, равнодушный, отчужденный. Легкомысленный. Развратный. Слабохарактерный. Нетерпеливый. Мстительный. Самоутверждающийся за счет детей. Нечуткий, бестактный. Попустительствующий, подкупающий любовь детей, требующий любви к себе.

Трудный воспитатель и тот, который говорит: будь таким, каков я. Он стремится буквально воспроизвести себя в детях. Что невозможно, а попытки этого вредоносны.

К сожалению, этот список можно продолжить.

Любовь родителей к взрослым детям и их детям. По отношению к взрослым детям родители или воспитатели иногда сохраняют сверхопекающую позицию. При этом взрослые дети страдают и в случае, когда принимают чрезмерную опеку, и когда восстают против нее.

Деспотическая любовь нередко осложняется ревностью родителей к супругам своих детей. В международных притчах и кочующих анекдотах о тещах и свекровях, увы, содержится немало правды. В результате разбивается множество браков.

Бабушки и дедушки обычно любят своих внуков и внучек не менее, а подчас и более взрослых детей. Человек преклонного возраста хочет оставить свой отпечаток в душе, в облике, в характере своих потомков. В этом стремлении запечатлеть память о себе, о своем жизненном стиле в юных подопечных родители их родителей порой избирают нездоровые средства — попустительство, подкуп и т.п.

В норме уравновешенная и разумная любовь самого старшего поколения в семье как воспитателей самого младшего поколения чрезвычайно благотворна. Оказывая сильное воздействие на детей, бабушки и дедушки обеспечивают преемственность поколений, закладывают необходимый фундамент для их конструктивного диалога.

Любовь воспитателей к своим питомцам — не попустительство, не жалость, не всепрощение и не агрессивное оправдание. А любовь умная и недемонстративная.

Педагогическая любовь, на которой замешано искусство воспитания, есть, прежде всего, удовольствие педагога от совместного проживания жизни с его подопечными, от занятий с ними. Отсюда — мажорный и спокойный тон обращения к ним.

Любить детей — значит искренно интересоваться их проблемами, знать и понимать их страхи и трудности. Тактично помогать им и радоваться их успехам.

Как только ребенок сталкивается с раздражением, неприязнью по отношению к себе со стороны важного взрослого, он надолго перестает верить в его любовь. То же происходит и в случае обмана ребенка. Даже кратковременная утрата ребенком уверенности в доброжелательстве важных взрослых влечет за собой небезопасный рост детских страхов и даже негативизма. Поэтому любовь педагогов может быть только устойчивой, непрестанной, обязательной, неизменной и непрерывной.

Любящий воспитатель, и только он уберезит дитя от дурных влияний среды. В противном случае ребенок беззащитен перед уродливыми проявлениями жизни. "Крошка-сын" может придти к отцу и спросить, "что такое хорошо и что такое плохо?", только если кроха уверен в абсолютной любви отца к нему.

Любовь детей к близким взрослым. Страх, гнев и любовь малыши проявляют в самом начале своего земного пути. Но любовь детей к тем, кто осуществляет уход за ними, — вещь тонкая, капризная и совсем не автоматически получаемая.

Вовсе не непременно любовь детей к родителям. Ведь знание родителей, что дети от них, глубже, чем знание рожденных, что они от родителей. И "тот-от-кого", как правило, сильнее привязан к своему порождению, чем рожденный к своему создателю. Есть разница и с точки зрения срока, а именно: родители любят свои порождения сразу же, а

дети родителей, если любят, то по прошествии известного времени (И. Кант).

В какой степени полюбит ребенок свою мать, будет ли он любить ее или — в редких случаях — даже возненавидит, зависит от стиля отношений матери с малышом. Еще сложнее процесс зарождения и сохранения любви ребенка к другим "важным взрослым".

Казалось бы, механизмы становления любви ребенка те же, что и других его чувств. В их основе лежат подражание, научение, привычка, ожидание и одобрение важных взрослых. "Ты меня любишь? Поцелуй, покажи, как ты меня любишь. А ты любишь папу, дядю, тетю?.." И пр. К концу второго года жизни большинство детей хорошо усваивают у взрослых моральные стандарты вообще, любви — в частности.

Но детская любовь рождается не из благодарности родителям, а из восхищения ими. И поддерживается детская любовь не чувством долга, а уверенностью в любви взрослых.

Поэтому любовь детей ничем нельзя купить: ни вседозволенностью, ни восхвалением, ни подарками. Нарушающий этот закон сталкивается с презрением или брезгливостью воспитанников. Безнравственность этой попытки будет немедленно наказана: ребенок перестанет считаться с таким воспитателем и может даже презирать его.

Но любовь детей нельзя и вытребовать, выпросить. Ни попреками, ни угрозами, ни взыванием к совести, ни слезами. Нарушающий этот закон сталкивается со злобно окрашенной раздраженностью. Воспитатель надоедает своими вымогательствами, и его тоже будут презирать.

Детскую любовь можно получить от воспитуемых только в подарок за свой привлекательный для них облик. За совпадение их представлений о прекрасном с тем, что они обнаруживают во взрослых. И можно поддержать уважением к ним признанием хорошего в них, пониманием и обсуждением трудностей и иногда тактичной помощью в решении их ребячьих проблем.

Если воспитатели не признают, не понимают трудностей детской жизни, не учитывают и не уважают их, дети склонны видеть в таких воспитателях скорее врагов, чем объекты любви.

Представления детей о тяжелом и невыносимом в жизни подчас целиком совпадают, а иногда и серьезно расходятся с представлениями взрослых людей. Несмотря на все яркие радости и сильные чувства, типичные для детства, в жизни ребенка много тайного и явного горя.

Много страданий в более или менее жестокой форме испытывают дети под игом товарищеской тирании, подавляющей их своеобразие (Э. Кей).

Взрослым необходимо знать, что так называемые трудные дети, как правило, несчастны. Несчастны и ребенок-тиран, и забитый трус.

Есть много разных видов страдающих детей. Эмоционально неуравновешенные дети. Агрессивные или подавленные, апатичные или непрерывно дерущиеся, ненавидящие себя и других. Страдающие от своей неспособности, робкие и слишком волнующиеся.

Все они нуждаются в понимании. Уметь глядеть на мир глазами ребенка — это и наука, и искусство.

"Даже малейшее недоверие или неделикатность, какая-нибудь мелкая обида или мимолетная насмешка — все это может оставить в душе ребенка неизгладимые и жгучие следы, больно задеть тончайшие струны его души. С другой стороны, неожиданная ласка, благородная предупредительность или справедливый упрек не менее глубоко запечатлеваются в этой душе, которую принято называть "мягкой, как воск", но с которой обращаются, как если бы она была из бычьей кожи" (Э. Кей).

Ребенку надо сказать: "Я знаю — у тебя обида на то-то или на того-то. Расскажи мне все, и я пойму". Полезно увести ребенка и поговорить с ним наедине, почему ему плохо (не почему он плохо поступает или поступил, а *почему ему плохо*). Можно, ничего не говоря, обнять беснующегося ребенка или же сесть рядом и тихо заговорить. Совершенно обязательно устранить волнующие факторы.

Опасны обобщающие оценки качеств личности ребенка по его отдельным поступкам. Осторожнее: не обобщайте, воспитывая! Ребенок может совершить весьма даже дурной поступок, но это не значит, что он — плохой!

Поощрять нужно хороший характер, а не хорошие способности (И. Кант).

Любовь детей к другим взрослым и детям. В норме самая страстная любовь детей к родным, друзьям (как и к дереву и зверю, куклам и игрушкам) полностью свободна от сексуальной окраски.

Первые сильные детские влюбленности наблюдаются уже у дошкольников, и они не знают половозрастных ограничений. Но в них много ревности, борьбы за внимание и даже мести.

Любовь детей есть продукт восхищения и поэтому несет в себе все позитивы и негативы восторга. Она имеет своим следствием жажду ответа, взаимности и потому несет в себе все позитивы и негативы страсти владения.

Особенно сложны и противоречивы отношения детей к близким по возрасту братьям, сестрам и другим детям. Весьма часто встречается напряженная ревность, т.е. амбивалентная смесь любви и неприязни, у старших детей к младшим.

Зато при большом (как правило, более пяти лет) возрастном разрыве между родными братьями и сестрами в семье у них возникают нередко заботливо-любящие отношения.



Спокойная, уравновешенная любовь учащихся к своим педагогам весьма желательна. Ребята невольно и неукоснительно переносят отношение к носителю усваиваемой культуры на самый учебный предмет.

Но эта любовь благотворна при одних обстоятельствах, при иных же разрушительна. Любовь детей идеализирует заведомо не идеальных людей и потому небезопасна и в случае разочарования, и в случае стойкой очарованности.

Одна из угроз, подстерегающих юношество в его поисках себя, — персонификация идеала: идеализация конкретной личности. Чрезвычайно нежелательно, чтобы юность питала иллюзию об идеальном человеке, никогда не ошибающемся и совершенном во всех своих проявлениях.

Поскольку любая любовь есть восхищение и почитание, она предстает перед нами как страшное своей силой оружие. Ведь вполне возможно и любовь к злодеям, а вместе с ней — и подражание им.

Любовь к родине, к своему народу. Родительская любовь, по В.С. Соловьеву, или попечение старших о младших, защита слабых сильными, в исторической перспективе создает *отечество*, перерастая родовой быт, постепенно организуя национально-государственное бытие.

Сыновняя привязанность распространяется на умерших предков, а затем и на общие и отдаленные причины бытия. Из культа предков проистекает уважительное отношение к прошлому. Отсюда — и любовь к отечественной истории.

Патриотизм есть любовь. "Любовь к родному пепелищу, Любовь к отеческим гробам..." (А.С. Пушкин). Привычки и любовь прочнее всего на свете удерживают людей вместе. Истинный патриотизм И.А. Ильин определял как любовь к духу своего народа.

Если люди осознают, что их связывают общность их жизни, общая деятельность и судьба, то на авансцену поведения выступают орудия и агенты этой связи — любовь и нужда друг в друге. Эти ценности и отношения необходимы для успеха деятельности.

Снабдить питомцев самым нужным "на дорогу", в самостоятельный жизненный путь, — значит научить их деятельной любви и взаимопомощи, искусству быть полезными, понимать трудности других. Радости узнавания и дарения.

Глубокая привязанность к родному — основа общества. Домом, родиной человек дорожит только тогда, когда он искренно и сильно их любит. В ныне действующей Конституции России говорится о "памяти предков, передавших нам любовь и уважение к Отечеству".

Любовь к родине дается, однако, не только привязанностью к месту своего рождения, месту жительства, не только ностальгией, т.е. болью о

своем гнезде. Патриотизм предполагает совершенные познания в гуманитарной сфере, которые дают осознание своего долга отечеству. Растущему человеку предстоит усвоить знания о природе своего очеловечения, об исторической "цене" приобретенной им культуры.

Половая любовь. Это — не разложимое на части сродство сильного духовного и физического тяготения, влечения людей. Когда страстное желание общения, жажда взаимности, восхищение и нежность неотторжимы от импульсов к интимной близости.

В этом смысле половая любовь противостоит "сексу" как соитию без духовности и платонической любви, свободной от полового желания.

Половая любовь охватывает широкий спектр явлений, отличающихся по своей длительности и интенсивности, уровню, характеру и содержанию. От кратковременного аффекта — до продолжительной страсти.

Способность любить близка к таланту, и дается она не всем. Достигающая колоссальной интенсивности, это чувство требует от человека самоотдачи и напряжения душевной близости, заботы, понимания, тепла и сочувствия.

Проявится или заглухнет талант любви у данного молодого человека, в огромной степени зависит от наличия или отсутствия любви в климате и атмосфере воспитывающей среды. Люди часто переносят жизненный стиль своих родителей (воспитателей) на собственные интимные отношения или же, напротив, отталкиваются от родительского стиля.

Рассматриваемая во временной последовательности, половая любовь зарождается, расцветает и увядает. Иссякание любви сопровождается иногда душевными кризисами и даже катастрофами.

Бескорыстной любви мужчины и женщины дается удивительная нежность и неиссякаемый оптимизм. Чувственная радость взаимной любви наполняет бытие праздничным полнозвучием красок, обостряет ощущение красоты жизни. Эта любовь выражает энергию очищения и выступает как спасение в миру и подлинное счастье.

Напротив, неискренность в любви противостоят импульсивности, откровенности желаний. Трагическое понимание любви отрицает ее облагораживающее действие.

Первая, юношеская, любовь отличается разительным контрастом между хрупкостью, детской беззащитностью и большой силой духа, которую обретают любящие, порой бросая вызов окружающему миру.

Пробуждение любви (совсем не обязательно "с первого взгляда" и "до гробовой доски") чаще всего связано с мучительными сомнениями, взаимными заблуждениями и колебаниями. Для молодых людей типично и желание, и страх любви, в которой находится подчас и раздражение от невозможности не любить. Отсюда — сопротивление любви.

По В.С. Соловьеву, различимы три основных вида несчастной любви и один — счастливой.

Горестна неразделенная любовь. Немудрено иссохнуть, как бедной нимфе Эхо, от любви без взаимности настолько, чтобы стать невидимой и сохранить лишь голос. Безответная юношеская любовь укрепляет подчас человека в жестокости, как это было, например, в случае с Джироламо Савонаролой.

Не слишком радостна любовь, которая более дает, нежели получает. Непрочна и любовь, которая более получает, нежели дает.

И только взаимная любовь, в которой то и другое уравновешено, — изящна, крепка и верна. Она не нуждается в свободе, поскольку сама есть воплощение свободы.

Взаимная любовь требует дисциплины, сосредоточенности, заинтересованности, веры. Это — искусство делать доброе без ожидания воздаяний.

В воспитании желательно неизменное сочувствие к половой любви. Любви как соответствию верхним этажам в иерархии ценностей человека. Молодым людям предстоит открыть ценность любви, простого бытия, выработать в себе убежденность в единстве любви и свободы. Это понимание созидательной миссии любви отвечает юношеским поискам незферных ценностей и стремлению найти объяснение и оправдание собственной жизни.

Важно мироощущение величия, а не только сложности и противоречивости любви. Важно убеждать в неистребимости идеалов человеческого сердца — любви и жалости. Жажда веры и добра наперекор скептицизму и отчаянию в силах противостоять драме человеческого бытия. Одиночество, трагическая обреченность человека компенсируются принадлежностью к высшему миру любви, к наслаждению прекрасным.

Любовь к ж и з н и. Чтобы жить в этом мире, не разрушая его, необходимо уметь нравиться себе и другим.

Естественная и нормальная любовь к себе не должна при этом переходить в самолюбование, в томную негу, в нарциссизм. А желанию любви со стороны окружающих не подобает достигать степени честолюбивой страсти.

Потребность в любви у разных людей неоднозначна как по силе, так и по содержанию.

Весьма разрушительны крайности. Уделом тех, кто не любим, остается трагически безысходное одиночество. Оно неизбежно и когда человек заставляет себя бояться.

Во всех случаях между способностью к любви и отношением человека к самому себе имеется связь. И есть взаимоотношение этой способности с самоутверждением, мировоззрением, самосознанием личности.

Науке хорошо известны метания мизантропов, нравственно ущербных людей, тяготеющих к смерти, жестокости и уничтожению.

Без любви к жизни невозможно ее созидание, работа по ее совершенствованию. Жизнь давно прекратилась бы без людей, одушевленных любовью к ближнему. Любовью в творчестве, отцовстве и материнстве, братском сострадании к бедному и скромному человеку.

Любовь к себе, к миру и к людям не становится сама по себе, автоматически. Она появляется и развивается в весьма сложном опосредствовании, в истоке которого лежат первые восприятия и отношения.

Любовь к жизни всего сильнее тогда, когда лучшая часть ее пройдена. Сильная привязанность к бытию свойственна как раз не молодости, а старости, как это убедительно показал И.И. Мечников (1845—1916).

Конечно, бытие таит в себе очарование. И оно способно наполнить душу человека волнующей благодарностью, смешанной, может статься, и с терпкостью слез. Умонастроение преклонения, благоговения перед жизнью свойственно личностям типа Альберта Швейцера.

Но в жизни много лицемерия, эгоизма, насилия, жестокости, страданий.

Столкновение ребенка со злом и безжалостностью мира приводит, в зависимости от обстоятельств, к разным результатам. В некоторых случаях оно может возбудить восторг и желание подражать злу. В других — вызвать отвращение к грубому эгоизму и склонность творить добро. В третьих — привести к нервным и даже к психическим заболеваниям.

Не обучать любви к жизни — значит подвергать опасности душевное равновесие, которое удерживает человека в этом мире. Именно воспитанию предстоит дать силу видеть и находить в противоречивом мире разумное, прекрасное и великое.

Для того чтобы взрастить и укрепить в человеке любовь к жизни и благоговение перед ней, полезно стимулировать и поощрять в нем страстно заинтересованное изучение жизни. Нужно, чтобы ребенок увлекался жизнью, которая становится предметом его изучения, старался бы запечатлеть узнаваемое в сердце.

Здесь входит в воспитание вкус к размышлениям о жизненном назначении человека. О достоинстве средств и способов укрепляться в своих силах. О вере в самого себя, в лучшее, что есть в жизни.

Жизнь человека есть священная, высшая, предельная — и последняя, и первая — ценность. Такое отношение к миру, к человеческому сообществу — единственно возможное, чтобы оно могло продолжать существовать и развиваться.

Любовь к жизни прокладывает путь к ответственности человека перед настоящим и будущим. Пусть не все, но лучшие души, и становя-

щиеся, и зрелые, согревает сознание, что они суть продолжатели и носители лучшего, а не худшего в жизни.

Нравственное становление человека предполагает в нем отсутствие зависти, а это значит — присутствие любви к достоинству других, глубокое уважение к этим совершенствам, благодарная *радость* от их существования.

Нашим воспитанникам предстоит понять, что бытие — не сплошное страдание, не непрерывная боль, беззащитность, слабость и т.д., а смена добра и зла, слабости и силы. В конечном счете, побеждает добро, ибо иначе невозможно продолжение существования.

Здесь главное вызвать восхищение к достоинству человеческого поведения, к его способности подчинять чувство разуму. Точнее, согласовывать разум с чувством, т.е. иметь интеллектуальную любовь к людям и миру.

Воспитание уважения к миру со всеми его трагедиями — это воспитание уважения к несчастьям и горю людей.

Смерть и разлука, связанная с нею, требуют постепенного, взвешенного ознакомления ребенка с этими травмирующими и, тем не менее, необходимыми компонентами миропонимания. До трех-четырёх лет малыш, как правило, ощущает себя бессмертным, хотя может и знать слово "смерть". Но в какой-то момент он делает открытие: "все должны умереть, значит, и я умру". Затем возникает следующий вопрос: "А что потом, после смерти?"

Ответы на вопросы ребенка ни в коем случае не должны быть отданы случаю. В разговоре с ним на тему смерти должен господствовать серьезный и не обыденный, а несколько торжественный тон.

Жизнь человека, как правило, — преодоление и подвиг, именно на это воспитателю стоит обращать внимание детей и юношей. Иначе мы лишаем человека сопротивляемости дурным влияниям и силы противостоять злу.

Сейчас, когда, наконец, стали честно говорить о детских самоубийствах и когда создана специальная служба доверия для детей и подростков, мы знаем о множестве случаев поведения взрослых, загоняющего ребенка в тупик. И ребенок предпочитает расстаться с ненавистной и невозможной для него жизнью потому, что не может найти выхода. Особенно восприимчивый, тонко чувствующий, весь состоящий из нервных окончаний ребенок.

Нужно всячески подчеркивать, что жизнь не просто труднее смерти, но и достойнее, мужественнее, прекраснее смерти. И если в какой-то момент кажется, что нет сил для сопротивления смерти, как легкому и недостойному выходу из трудностей, то человек должен знать, что за периодом слабости неизбежно появится период силы, и от него требуется не впадать в отчаяние.

Помогать молодым людям справляться с сегодняшней, каждодневной жизнью, закаливать их в борьбе с препятствиями — значит напряженно ждать от них преодоления оных.

Жертвовать настоящим детей ради подготовки их к отдаленной будущей жизни очень опасно. Надо помогать жить сегодня, и *тем самым* готовить к будущему.

Здесь вся суть дела — в рациональном и эмоциональном разделении труда между взрослыми и детьми с учетом возможностей детей и даже с небольшим забеганием вперед в отношении к этим возможностям. В положительном и ответственном участии ребенка любого возраста в общей жизни.

**Любовь как разрешение противоречий и конфликтов между обществом и человеком.** Равнодушие к миру, тем более презрение и ненависть к нему, суть результат ложно понятого личного интереса, который в действительности зависит от интереса социального.

В борьбе людей за самосохранение и выживание проявляется основное свойство человека — себялюбие. Но человеку присущи и социальные чувства — сострадание, благодарность, соревнование, любовь к чести. Без них не было бы общества.

Парадоксальное несоответствие между индивидуалистическими, эгоистическими и общественными интересами всегда занимало умы воспитателей. Можно ли исправить это парадоксальное несоответствие с помощью умственно-эстетического воспитания личности? Можно ли сделать достоянием растущего человека такую культуру, которая гармонизирует его личностно-индивидуальные потребности со справедливостью и разумностью? Или это проблема справедливого устройства всей общественной жизни, а не только воспитания?

И в этом случае справедливо не "или-или", а и то, и другое. И воспитание к более справедливому устройству общества, и более разумное устройство жизни, делающее возможным такое воспитание. Одно зависит от другого, одно обгоняет другое, одно должно порождать другое. Ничто не отменяет друг друга.

Это правда, что основные противоречия человеческого существования — между расчетливым эгоизмом и интересами социума. Как показал еще мыслитель V в. до Р.Х. Мо-цзы, эти противоречия снимаются практикой универсальной любви. Основной тезис учения Мо-цзы о "всеобщей любви и взаимной выгоде" — путь к миру мира и счастью человечества. Тот же самый принцип применим к благосостоянию семьи и личности.

Противоборство эгоистических воль чревато анархией и хаосом, поэтому надежда людей только на хорошее воспитание. Оно призвано научить людей видеть личную выгоду в выгоде общества.

Адам Смит (XVIII в.) показал, что общественные интересы в свою очередь зависят от личной выгоды. Стремление каждого индивида улучшить свое положение образует в совокупности равновесие противоречий. Именно личная выгода обеспечивает рост общественного благосостояния.

### Удовольствие и страдание

**Общая характеристика.** Любая человеческая деятельность сопровождается удовольствием или страданием.

Человеку также свойственна способность преобразовывать эти мгновенные впечатления в длительные переживания, приятные или мучительные. Он может испытывать эти чувства, видя или вспоминая радости или страдания других существ, наделенных чувствительностью.

Наконец, эта способность, соединенная со способностью образовывать и сочетать идеи, порождает отношения интереса и долга. А с ними по воле природы связаны самая драгоценная доля счастья и самая скорбная часть бедствий.

Удовольствие как высшая цель и основной мотив человеческого поведения неизменно уживается с неудовольствием.

В личности и обществе существует амбивалентная потребность в наказании и поощрении. Люди живут пьяными от самолюбования, жаждущими похвал, в томном восхищении собой. Но при этом они стремятся к наказанию и унижению, к упрекам. Люди нередко противодействуют исцелению и во что бы то ни стало держатся за страдание.

Люди боятся свободы личного выбора, они страшатся самих себя. ("Правильно, что нас били, заслужили. Мало еще нам досталось").

"Люди холопского звания — сущие псы иногда: чем тяжелей наказание, тем им милей господя", — отмечал Н.А. Некрасов, и это очень точное наблюдение. Оно высвечивает тягу к рабству с новой, дополнительной стороны.

Стремления к удовольствию как мотивы поведения имеют непосредственное отношение к воспитанию поведения и характера человека, полезного себе, семье и обществу в целом.

Проблема удовольствия и страдания логически предшествует педагогическим проблемам этического развития, становления отношений к добру и злу, счастью и несчастью, достоинству, долгу и обязанностям.

Удовольствие и страдание — любое и всякое ярко выраженное и положительно окрашенное *состояние, переживание, чувство, эмоция.*

Страдальческий опыт человека чрезвычайно велик. Это боль потерь или лишений, печали, сопровождающие лишения, различные мучения болезненного расстройства чувств. Человеческое страдание включает в себя и муки духа (смысловых страданий), и болезни плоти. Страдание, боль могут быть соединены со страхом, неуверенностью, невознагражденной или потерянной любовью.

Н е о б х о д и м ы е   р а з л и ч и е н и я. Стремление к удовольствию, как и избежание страданий и избавление от них, следует отличать от *самих по себе* удовольствий и страданий. Получение удовольствия и предвкушение его, как и преднамеренное стремление к нему, суть психологически *разные* акты и процессы. Они могут совпадать, но могут и серьезно различаться.

Сами по себе радости и боль — ощущения, эмоции, чувства. В качестве же побуждений к деятельности мучения и утехи — одновременно еще и мотивы, и предмет воображения, и содержание мышления каждого человека. С ними связаны желания, страсти, влечения, симпатии и антипатии, любовь и ненависть.

Человек не может и не должен жить без удовольствий, но это не значит, что он непременно обязан к ним стремиться. Между влечением и самим актом получения удовлетворения есть принципиальная разница.

Быть довольным достижением желательной цели (удовлетворение голода, жажды, приобретение знания или вещи, завоевание любви и т.п.) — не то же самое, что желать удовольствия непосредственно, как, например, приятных ощущений, которые могут быть вовлечены в еду или питье.

Фома Аквинский был очень глубок, когда говорил относительно боли как удовлетворенных, так и не удовлетворенных желаний. Так, желание славы не есть сама слава, в которой отсутствует почти все, чего от нее ждут.

Великий русский мыслитель и художник Андрей Платонов делал очень ясным это различие при рассмотрении сильной любви мужчины к женщине: "Он пожелал ее всю, чтобы она утешилась, и жестокая, жалкая сила пришла к нему. Однако Никита не узнал от своей близкой любви с Любой более высшей радости, чем знал ее обыкновенно, — он почувствовал лишь, что сердце его теперь господствует во всем его теле и делится своей кровью с бедным, но необходимым наслаждением".

В некоторых случаях непосредственная радость достижения желанной цели совмещается с удовольствием от процесса ее достижения. Но подчас человек не ищет, не добивается какого-нибудь удовольствия по тем или иным мотивам.

Преследование радости бывает ярче окрашенным в положительные цвета, чем испытанное удовольствие.



Иногда же человек идет на большие муки в ходе достижения желанного наслаждения. Так, спортсмен подвергает себя болезненным тренировкам ради получения желаемого результата. Сравните с поговоркой: "Терпи, казак, — атаманом будешь".

Тесно связаны друг с другом, но притом и ясно различимы *телесные, чувственные и душевные* удовольствия и страдания.

Радость и горе можно понимать как *эмоции*, связанные с удовлетворением или неудовлетворением желаний.

Телесные радости и страдания гораздо ближе к *ощущениям*, чем душевные, которые тяготеют к психическим *состояниям* и сложным *переживаниям*.

Платон приводит пример целиком и полностью чувственного, телесного удовольствия — удовлетворение зуда почесыванием.

Удовольствия и болезни тела влекут за собой явные душевные переживания, но влияние эстетических и этических радостей или терзаний на тело далеко не столь очевидно. Однако оно тоже нередко имеет место.

Удовольствия души — более высокие, собственно человеческие — суть результат вмешательства разума. Они бесконечно сложнее по своему содержанию и по их внутренней структуре.

В норме душевные наслаждения включают в себя радости любви и дружбы, созерцания красот природы или искусства (театра, музыки и поэзии и пр.). Удовольствие игры как необходимого отдыха от забот и работ. Веселость праздников, фестивалей, различных спортивных событий.

Есть еще интеллектуальные радости и страдания в получении образования и в познании. Велики удовольствия доблести и человеческого достоинства: выносливости, подвига, храбрости и т.п.

**Природа приятных и неприятных ощущений.** Удовольствие и страдание каждым человеком познаются из опыта. Удовольствие связано с полезным и (или) нужным, выгодным человеку, страдание — с вредным и (или) нежелательным для него.

**Удовольствия и деятельность.** Без деятельности удовольствие не возникает, и каждая деятельность заканчивается сопутствующим ей удовольствием. Это значение удовольствия аналогично, если не идентично с удовлетворением.

Как правило, удовольствия сопровождают беспрепятственную деятельность, в то время как страдание сопутствует затрудненной деятельности.

Ясно, что числу различных видов удовольствия соответствует количество типов деятельности. И *качество* удовольствия детерминировано характером деятельности, которую оно сопровождает.

**П р и р о д а д у ш е в н ы х н а с л а ж д е н и й.** Некоторые удовольствия могут быть нейтральными относительно того, что психологи называют *эмоциональным фоном* или *эмоциональным качеством*.

Удовольствие и страдание измеряются достоинством, которое *приписывают* им люди. Есть страдания, которым человек подвергает себя, исходя из своих убеждений. Он настолько привыкает считать их благом для себя, что не может обойтись без этих страданий. Парадоксально выражаясь, такой человек с удовольствием и охотно страдает.

Согласно стойкам типа Марка Аврелия, страдание — не зло, поскольку, когда мы "испытываем страдание от любой внешней вещи", мы должны помнить, что "нас тревожит не эта вещь, но наше собственное суждение относительно нее".

И "удовольствие не является ни хорошим, ни полезным", считал Марк Аврелий. Удовольствие и страдание нравственно безразличны, поскольку смерть и жизнь, честь и позор, страдание и удовольствие — вещи, которые "случаются одинаково с хорошими людьми и плохими", и поэтому они "не делают нас ни лучше, ни хуже, ни добрыми, ни дурными".

**К а ч е с т в о и к о л и ч е с т в о н а с л а ж д е н и й.** Из того же наблюдения, что подчас одинаковым удовольствием наслаждаются и хорошие, и плохие люди, Платон и Аристотель делают другой вывод. Удовольствия не безразличны в нравственном отношении, но имеются *хорошие и плохие* удовольствия.

Принимая во внимание, насколько разнообразны *качества* удовольствия, мы обнаруживаем среди них возвышенные и прекрасные. Равно как и низкие, и позорные.

Так, жажда развлечений и разнообразия всех видов, рассеяния, отвлечения, забвения — признак опасной для человека и общества душевной опустошенности.

Это — бегство от мысли. Блез Паскаль справедливо утверждал: люди избегают раздумий о себе, о смерти, о счастье, о долге. "Как пусто и исполнено грубостью сердце человека!" Факт, что "люди проводят время в катании шаров или травле зайцев" и что "это служит удовольствием даже для королей", указывает на то, как глубока душевная нищета, от которой люди пытаются ускользнуть через игру и развлечение".

**Счастье.** Аристотель был прав: "Люди нуждаются в расслаблении, потому что не могут работать непрерывно" и "развлечение — своего рода расслабление". Но "счастье не состоит в развлечении. Оно — не цель, а средство. Было бы, действительно, странно, говорит Аристотель, "если бы забавы были целью жизни. Тогда каждый должен был всю

жизнь стремиться к неприятностям и переносить затруднения, чтобы иметь возможность рассеяться, отвлечься и развлечься".

Это правда, что "приятное развлечение" *походит* на счастье, но, продолжает рассуждения Аристотель, "счастливая жизнь является добродетельной, и поэтому лучше, чтобы серьезные дела, поступки и вещи сочетались с развлечением".

Ни один только труд сам по себе, ни сплошное удовольствие сами по себе не хороши. Каждая из однообразных жизней — жизнь как тотальное удовольствие или жизнь как только мудрость — несовершенное проживание жизни. Только смешанное бытие, в котором комбинируются и удовольствие, и мудрость, и развлечение, и добродетель, является полной жизнью.

Что касается счастья, то человек приближается к нему только в случае, когда ему удастся достичь состояния гомеостаза — душевного равновесия, в котором самоуважение уравнивает неизбежные удары, разочарования и потери.

Преследование удовольствия в этом смысле не может быть идентифицировано с достижением счастья. Они не существуют в чистом виде.

Было ли бы, например, воздержание от вина большим лишением в жизни? Скорее — уменьшением удовольствий, но не уменьшением счастья.

Проблема алкоголизма, наркомании в педагогическом отношении это, по преимуществу, проблема гедонизма — того умонастроения, которое требует получения все большего удовольствия от бытия.

Дело не в том, что воспитанию следует возвращать установку на гедонизм или, напротив, аскетизм. Дело в содержании того наслаждения, которое субъект получает от жизни. В том, что конкретно стоит за установкой на удовольствие.

Если счастье состоит в наличии всех удовлетворенных желаний, то содержание счастливой жизни может быть описано в терминах благ, которыми счастливый человек обладает (состояние достигнутых целей, желаний). Или в терминах удовольствий, которые сопровождают удовлетворение желаний.

Так, потеря здоровья или благосостояния может в огромной степени вредить счастью человека, а в некоторых случаях может и не слишком повредить ему.

Высшее благо личности, или счастье как удовлетворенность своим бытием, полнотой и осмысленностью жизни (*summum bonum*), состоит для каждого конкретного человека в наличии тех аспектов его бытия, которые производят самое большое для него удовольствие. Для каждого из людей эти высшие источники весьма различны.

Удовольствие и боль разным людям доставляют разные предметы, вещи, явления и процессы. Одному надобна радость покоя, другой же, "мятежный, ищет бури, как будто в буре есть покой" (М.Ю. Лермонтов). Для одного счастье недостижимо без личной свободы, для другого — без подчинения и даже рабства.

Однако их разнообразие не бесконечно и легко типологизируется. — "Скажи мне, от чего ты счастлив, и я скажу, кто ты".

Наибольшая совокупность удовольствий жизни как по продолжительности, так и по разнообразию, казалось бы, заслуживала название истинного счастья. Но, как это убедительно показал А. де Мюссе, чувственников подстерегает пресыщение — самое страшное из наказаний.

Удовольствие, чтобы не быть недружелюбным к счастью, или представляет собой состояние удовлетворения, которое идентично счастью, или же — элемент счастливой жизни.

Счастье — не всегда цель жизни. Так, у М.Ю. Лермонтова читаем: "Я жить хочу! Хочу печали Любви и счастию на зло: Они мой ум избаловали И слишком сгладили чело. Пора, пора насмешкам света Прогнать спокойствия туман: Что без страданий жизнь поэта, И что без бури океан? Он хочет жить ценою муки, Ценой томительных забот; Он покупает неба звуки, — Он даром славы не берет".

Достижение многих стремлений, например удовлетворение желания здоровья, знаний, денег, власти или известности, — не дает непосредственного удовольствия, но служит *источником* разнообразных удовольствий.

Счастье очень мало зависит от внешних обстоятельств, но очень много — от состояния нашей души. Сторож на железной дороге, который беззаботно ест натертую чесноком корку хлеба, может быть бесконечно счастливее миллионера, осаждаемого заботами. Развитие цивилизации создало у современного человека массу потребностей, не давая ему средств их удовлетворения, и в результате произвело недовольство в душах.

Что же такое счастье не как благосклонность судьбы, удача, везение, а как наслаждение бытием? Есть ли это ощущение благосостояния, испытываемое самим человеком, или же мнение других людей об этом ощущении?

Часто бывает очень трудно решить: счастлив или нет данный человек. Когда он обладает здоровьем, семьей и средствами к существованию, мы, со стороны, склонны считать его вполне счастливым. Но это часто бывает диаметрально противоположно его собственному мнению. Поэтому иногда совершенно невозможно полагаться на постороннюю оценку.

С другой стороны, собственное мнение человека относительно своего счастья может также основательно подлежать критике, когда хотят составить себе понятие о нем.

В нем различимо то, что зависит от самой личности, от качества и меры ее собственной активности, и то, что от нее не зависит.

От самой личности в огромной степени зависят ее добродетели и совершенства. К счастью человека ведет, прежде всего, его совершенство. Поэтому радость бытия есть труднодостижимая, но возможная для человека цель его бытия. В известном смысле самого человека можно определить как существо, предназначение которого состоит в том, чтобы быть счастливым.

Эта субъективная составляющая счастья представляет собой самоцель жизни личности. Человек переживает экзистенциальную полноту, когда он *достойн* счастья.

Позволят обстоятельства реализоваться его совершенствам — степень удовлетворенности и насыщенности бытием только усилятся. Не будет судьба как случайность благосклонна к нему — степень радости все же останется достаточной для чувства удовлетворенности тем, как в целом складывается его жизнь.

Может ли быть счастливым человек, если несчастны его окружающие? Счастье одних людей прямо зависит от счастья других. Счастье одних связано со счастьем других через нравственные отношения между ними, через счастливое общество.

Вопрос счастья, тесно связанный с общественной жизнью, является одной из самых трудных задач педагогики. Счастливый человек в счастливом обществе — главная и центральная тема педагогических изысканий. (О воспитании к счастью см. также следующие главы).

**Призвание.** Воспитать к счастью — значит, в частности, воспитать к призванию.

Каждый год происходит сдвиг профессии. Человек дрейфует к той или иной деятельности. Для того чтобы эта деятельность приносила наслаждение и стала призванием, человек должен научиться делать эту работу до тонкости, до мелочей. Надобно овладеть своим ремеслом как искусством.

Нет такого занятия, которое *всем* приносило бы счастье. Счастливый человек — тот, который выработал в себе свое призвание безжалостным к себе трудом.

Призвание — это то, что человеку удастся лучше, чем другим в округе.

Призвание — любимый труд, труд, который очень хорошо получается. Благодаря этому человек принимает участие в общем деле, чувствует себя нужным, всегда ценим и сам к себе испытывает высокое уважение.

Призвание вырабатывается в детстве влиянием окружающих людей, их увлеченностью, их отношением к жизни, к делу, к себе. А в отрочестве и юности оно определяется самосознанием и деятельностью, постижением мира и себя, умением и склонностью самосовершенствоваться. Ясно тогда, что "всяк своего счастья кузнец", как говаривал еще Коменский.

Хороший сапожник бесконечно счастливее скверного актера или дурного премьер-министра.

Тайна призвания — это полное овладение своим ремеслом и доведение этого ремесла до уровня искусства.

К искусству, к мастерству ведет напряженный, безжалостный к себе труд. Надобно научиться "маленьким хитростям", тонкостям своего дела.

Что надобно для этого? Избранное дело необходимо узнать досконально. Достижение высшего уровня мастерства — вот призвание человека, чем бы он ни занимался.

Призванный — это человек, который увлечен, вдохновлен своим делом. Он получает от него истинное наслаждение, любит его. Он нашел себя, свое место в мире.

Этот человек всегда хороший специалист, профессионал.

Профессионал — тот, кто мастерски преодолевает сопротивление материала, материала своего труда, овладевает его тайнами, добивается замечательных успехов, например, изготавливает великолепную обувь. А для этого необходимо забывать себя в своем труде, т.е. полностью отдаваться ему и заботиться о нем, а не о себе.

Любимое дело требует сначала преодоления себя и только потом дает призвание, т.е. счастье.

**Выводы для воспитания.** Индивидуальный склад способностей нуждается в признании и адекватной оценке со стороны воспитателя. Если ребенок не самый большой теоретик, но великолепно готовит пищу, то воспитатель не может не восхищаться его — в данном случае кулинарным — талантом. Ибо здесь заложена тайна призвания.

Научить искусству искать свое призвание означает показать, что пробовать себя нельзя бесконечно. Что надо остановиться на том, что сосредоточивает в себе наиболее приемлемые и доступные для тебя ресурсы.

Надобно принудить себя как можно полно овладеть ремеслом или иным делом. В любом серьезном занятии есть черновая работа, есть рутинные моменты, малоприятные стороны.

Это значит, что первое главное условие подготовки человека к призванию — это воспитание в нем установки на преодоление трудностей и на радость от трудоспособности, от работоспособности.

В свою очередь эта важнейшая из способностей — к труду — укрепляется, усиливается призванием. И каким бы трудным ни был труд, он становится величайшей радостью, когда дает глубокое удовлетворение своим результатом, а удовлетворение это невозможно без достижения мастерства.

Надобно, чтобы человек стремился к виртуозности в выполнении своего дела, пусть хотя бы и простого ремесла. Это противостояние против недовольства своим призванием и своей жизнью. Соответствовать своему призванию — значит овладеть своей судьбой, руководить ею, руководить обстоятельствами своей жизни и своей профессии как действительно своими.

**Поведение человека, удовольствие и действительность.** Человек строит все свое поведение с учетом своего "рая" и своего "ада" (принцип удовольствия).

В экзистенциальном отношении, с точки зрения лично переживаемого бытия, самым важным для человека являются ощущения, чувства и настроения, окрашенные в положительные тона. Человек стремится к хорошему самочувствию — психическому, физическому — и избегает всего, что расстраивает и мучит его.

Принцип удовольствия не является *единственным* объяснением человеческой деятельности, а само удовольствие — главным мотивом или целью поведения.

Однако даже в тех случаях, когда страдание воспринимается человеком как удовольствие, он, как правило (хотя и не всегда), стремится к положительно окрашенному переживанию (влечется, тянется к нему, ищет его).

Чаще всего, но не во всех случаях, человек предпочитает обходиться без отрицательных ощущений (избегает, сторонится их, обходит).

Все же люди любят то, что есть благо для них, и не любят того, что представляет для них зло.

Принцип удовольствия, согласно З. Фрейду, автоматически регулирует душевную жизнь. "Вся наша психическая деятельность, — пишет он, — подчинена обеспечению удовольствия и уходу от страдания".

При этом задача избегания страдания равняется по важности задаче получения удовольствия.

Человек рано узнает, что неизбежно должно часто обходиться без немедленного удовлетворения желаний ("на всякое хотение есть терпе-

ние"), откладывать вознаграждение, учиться переносить лишения, а иногда и целиком отказываться от некоторых источников удовольствия.

Принцип удовольствия как руководитель поведения сменяется *принципом действительности*, который в основе своей также ищет удовольствия, но отсроченного и умеренного, сообразного с действительностью. Эта всеопределяющая смена принципов поведения дается научением и основанным на нем воспитанием.

Итак, мы обнаруживаем двуединое руководство человеческим поведением — принцип удовольствия в сложном (и внутренне противоречивом) соответствии с принципом действительности.

**Роль и место удовольствий и страданий в нравственном и умственном обучении.** Конкретное содержание индивидуального "рая" обусловлено прижизненной историей личности. В этой избирательности, в иерархии различных возможностей "рая" находится источник воспитания. Осуществимость воспитания сводится к установлению и закреплению связей между "раем", его стимулами и содержанием.

Именно поэтому в обучении молодого поколения так важно обеспечить для воспитуемых убедительный *опыт* достойных наслаждений и *ясное представление* о недостойных.

Не менее важно существенно подвести молодого человека к *пониманию* природы скорби, мук, страданий, чтобы он мог отличать в них то, что заслуживает отвращения, даже ненависти и презрения, от того, что требует терпения и преодоления, т.е. мужества.

Правильное воспитание ведет новое поколение к верным чувствам удовольствия и страдания, а от них — к уму, достоинству, нравственности, здоровью, мировоззрению, профессии и силе преодолевать вредные влияния.

Главные вопросы воспитания к счастливой жизни — какие удовольствия, какую их долю следует искать и почему эти, а не иные; каких удовольствий необходимо избегать; каких тягот, лишений, ограничений и страданий не следует избегать и почему.

Растущим людям предстоит узнать также о неизбежности конфликта между удовольствием и законом, правосудием.

Культура и несомый ею разум способны необходимым образом приглушать интенсивность и напряженность и страданий, и радостей.

## Ум

Интеллект — одновременно и объект, и субъект развития. Умственные силы человека разворачивают свой потенциал во времени. Но по мере умственного созревания интеллект все более сложным образом взаимодействует с чувствами.



**Чувства и разум.** Сократ показал, что добродетель есть в огромной мере знание, а порок — неведение. Действительно, жизнь, не обремененная сознанием, не руководимая проверенным и перепроверенным *знанием*, целиком зависит от обстоятельств, случая, влияния и среды.

Чтобы не полагаться на легко обманывающие человека чувства, он вынужден вооружиться знанием о причинах удовольствия и страдания. И о результатах или сопутствующих обстоятельствах удовольствий и страданий.

Именно разум доставляет человеку благоразумие и умеренность для принятия достойных наслаждений, и мужество как управление страхом перед страданием, если оно в какой-то степени неизбежно.

Мудрость и знание необходимы как критерий, в соответствии с которым измеряется количество и качество наслаждений. Если мудрости позволяют выбирать среди удовольствий, то она становится на защиту правильно понимаемого интереса личности, т.е. ее высшего блага, ее счастья.

Благодаря уму человек следует правилам человеческого общежития. Значительная часть этих правил — суждения, которые составляются постепенно на основе жизненного опыта таким образом, что в конечном счете они начинают приносить людям пользу.

Роль интеллекта в нравственном развитии чрезвычайно велика.

Дети могут прогрессировать по направлению к высоким уровням морального рассуждения. Переходить от решений, основанных на личном интересе, к поиску одобрения других. Затем — к уважению прав других и т.д.

Но высокие требования к самому себе, добрую волю как свое убеждение человек может выработать только сам. Отсюда видно, что нравственное воспитание есть воспитание умственное, воспитание *убеждений*.

**Развитие интеллекта.** Развиваясь, мозг становится более совершенным органом, чем это возможно при прямом определении всех его деталей набором генов.

Этот прирост мощи интеллекта берется из окружающей среды. Именно окружающей среде приходится в значительной степени определять, как будет действовать организм. Таким образом, набор генов и окружающая среда вместе участвуют в формировании взрослого организма.

Вот почему взрослый организм, в конечном счете, обнаруживает большую способность регулирования, чем та, которая могла бы определяться одним набором генов.

Поэтому возможно усиление умственных способностей, подобно усилению физической мощи. Источником этого усиления является образование.

Ум ребенка развивается не ровно и не строго постепенно, а, как правило, скачкообразно, иногда взрывообразно.

Формальную организацию интеллекта можно определить как группу законов, определяющих формы мысли и действия, независимо от того, на какой предмет направлена умственная деятельность.

Такого рода законам подчинены, например, способы отличения одних представлений от других. Ассоциации представлений с прежними представлениями. Действия, вызываемые стимулами, и возникновение порождаемых ими эмоций. И т.д.

Но ум — не только форма и не только содержание способностей и знаний, а синтез того и другого. Функционирование ума возможно только как непрерывное слияние его формальных компонентов с содержанием сознания.

**Р о л ь о п ы т а.** Влияние индивидуального опыта на становление и развитие ума весьма велико. Человеческий опыт накапливается главным образом благодаря апперцепции. Этот закон объясняет, почему так важны процессы накопления, переструктурирования опыта решения задач — и житейских, и познавательных.

Трудности детей при решении задач дедуктивного вывода происходят скорее от узкого объема их памяти, чем от ограниченности дискурсивных способностей.

Для педагогики это означает необходимость сугубого внимания к содержанию сознания в связи с изменениями личного опыта. Рост и изменения в содержании сознания как интериоризованного тезауруса личности зависят от конкретных условий окружающей культурной среды.

Сложная работа по развитию интеллекта у детей начинается с осознания ими повседневных впечатлений и далее продвигается к анализу и синтезу, становлению понятий.

Ведь то, что узнает растущий человек о поведении людей, что воспринимает из произведений искусства, производит на него глубокое впечатление и врезается в его сознание только в том случае, *когда это близко ему и лично для него значимо*. А это условие зависит от характера и особенностей его жизнедеятельности.

Поэтому главным в развитии интеллекта нельзя не признать *личный опыт* ребенка. В частности, особенности его отношений — дружбы и вражды, товарищества и антипатии, конфликтов, ссор, обид, разочарований и прямо противоположного — любви. Всего, что может приводить к возникновению известных обобщений.

Конечно, здесь, важен круг чтения. Важны формирование круга любимых героев и помощь в выработке отношений к произведениям искусства и любимым героям. Но еще важнее выработка отношений к человеческим качествам друзей в реальном опыте общения с ними.

Задача педагогики — помочь человеку делать правильные обобщения, избегать логических, эмоциональных, содержательных ошибок при подобного рода обобщениях. Надо научить сопоставлять личный опыт с опытом других людей, зафиксированным и в информации, поступающей от близких, от окружающих, и в искусстве и науке.

Важность контекста окружающей среды, и особенно социальной окружающей среды, невозможно переоценить. Интеллектуальное развитие может находиться в значительной степени под влиянием взаимодействия ребенка с окружающими. Ребенок видит, как и о чем размышляют и действуют важные для него люди, и затем усваивает их модели интеллектуального поведения.

Осознанная жизнь души есть *сознание* — жизнь *со знанием*.

Воспитание ума есть наступление сознания на бессознательное. Огромную роль в воспитании разума играет тренировка критичности и реалистичности.

Как предмет постоянных забот воспитателя и учителя следует также рассматривать *разумную волю* — подавление импульсов, торможение или регулирование сильных желаний ("уменье властвовать собою"). Равно как и способность сосредоточить внимание к продуктивному мышлению.

Воля — атрибут мышления, и ее направленность есть первейший предмет внимания воспитателей. Здесь особенно важно поощрять единство цели воспитуемых со средствами их достижения, единство помысла и свершения, взаимозависимость целей, средств и результатов деяний.

Здесь понадобятся многочисленные упражнения на соотнесение средств и целей, на выработку критериев их соотнесенности, на нравственно-волевые поступки в их разнообразии.

Детям предстоит выработать в себе силу. Силу противостоять дурным влияниям среды. Для этого нужно поощрять в ребенке сопротивление вредным влияниям и не поощрять слепого подражания или трусливого конформизма.

Правильность мышления зависит от нравственных установок, от характера, от отношения человека к миру. И становятся они могут только вместе, как яйцо и курица, или постоянно меняться местами, как курица и яйцо.

Отвлечение к самообману — тот материал, на котором замешивается правильная мысль. Отношение к самообману как к постыдному пороку, спасительный страх самообмана — вот что необходимо для правильного развития ума.

На процессы мышления влияют и общие характерологические особенности, и общее развитие (образованность) личности. Например, сме-

лый человек шире и свободнее в своем мышлении по аналогии, чем малодушный. Что, впрочем, еще не означает, что смелый логичнее мягкого по характеру человека.

Огромная польза примеров именно в том и состоит, что они усиливают способность суждения. Примеры суть подпорки для способности суждения.

**Формирование понятий.** Детям совсем не нужно десять раз показывать кошку и пятнадцать раз собаку, чтобы они научились отличать кошку от собаки. Формирование понятий происходит спонтанно и мгновенно. Для формирования понятия кошки абсолютно достаточно одного ее предъявления при условии, если у нее пушистый хвост и она мяукает.

Вот почему так легко внедряется в сознание нового жильца земли его обстановка.

Ни понятие, ни суждение не находятся только в нашей голове и не образуются лишь нами. Понятие есть то, что живет в самих вещах, то, благодаря чему они существуют, что является их сутью. Понять предмет означает, следовательно, осознать его понятие. Не наша субъективная деятельность приписывает предмету тот или иной предикат (действие, свойство), а мы рассматриваем предмет в его объективной определенности.

**Рефлексия.** Рассматривается как способность человека отслеживать собственные действия, в частности мыслительные действия.

Без рефлексии нет ясных понятий, духовная жизнь человека остается туманной, примитивной. Мышление образованного человека должно повиноваться им же открытым или переоткрытым законам, а практические действия должны логически контролироваться.

В умственной сфере важнее всего — прохождение человеком пути от смутных к ясным понятиям. Для этого совершенно необходимо воспитание рефлексии — способности к сознательно-волевому регулированию потока ощущений, представлений и идей.

Рефлексия — это умение проверять само мышление, его пути, надежность его методов. Умение отказываться ради истины от своих прежних, вечно недостаточных, знаний, от предвзятости, от своей субъективности.

Рефлексия необходима для преодоления личностью инертности сначала чувственного мышления, представлений, затем — суждений и, наконец, — самих способов мышления.

Образование обязано развить в человеке способность к самокритике мышления, проверке и очищению его, к постоянной самокорректировке.

Соблюдая эти принципы, учитель вводит ученика в царство противоречий и учит их правильно разрешать. Это необходимое лекарство от догматизма, к которому так легко прибегает неопытная душа ребенка.

Надобен видеть противоречия, знать о наличии противоречий. А потом надо уметь преодолевать *боль* противоречий, и прежде всего, собственных противоречий со своими же убеждениями. Наконец, надобно искусство снимать противоречия, разрешать противоречия и готовиться к неизбежности новых противоречий.

Имеется в виду способность к движению в пространстве мысли, которую точно охарактеризовал А.С. Пушкин в одном из своих юношеских стихотворений: "Учусь удерживать вниманье долгих дум". Рефлексия — это способность к долгому движению в пространстве чистой мысли.

### **Амбивалентность движущих сил развития**

**Понятие амбивалентности.** Эйген Блейлер (1857—1939, Швейцария), один из наиболее влиятельных психиатров XX века, выдвинул концепцию амбивалентности как сосуществования взаимно исключающих противоречий в душах людей.

Амбивалентность — фундаментальное понятие, которое используется при анализе и здоровой, и больной души. Амбивалентность свойственна и личности, и группам людей, и большим их массам.

Амбивалентность человеческой природы есть закон одновременности противоположных влечений, чувств, мотивов поступков, ценностей, отношений.

"Амбивалентный" — значит "раздвоенный" (о чувстве и т.п.), "двойственный" (об отношении и т.д.). Например, человек хочет выучить новый язык, новую знаковую систему и одновременно ему лень это сделать ("не хватает времени").

Амбивалентность связана с центральными оппозициями бытия. Среди них — знание и неведение, правда и ложь, мудрость и глупость. Добро и зло, сила и слабость, красота и уродство. Безопасность и страх, вера и безверие, надежда и отчаяние и т.п.

Амбивалентность проявляется в двойственности переживаний, когда один и тот же объект вызывает у человека одновременно противоположные чувства. Например, любви и раздражения, радости и страдания.

Двойствен характер чувств, интересов и страстей. Мы видим их игру и последствия их неразумия, которое примешивается даже к благим намерениям, к правильным целям.

Одно из чувств иногда подвергается вытеснению и маскируется другим.

Обозначим основные противоречия (антиномии) души, в которых особенно ярко проявляется амбивалентность человека.

**Амбивалентность удовольствия и страдания.** Страдания и удовольствия могут переходить друг в друга. Каждый тип ощущений, включая страдания, может быть приятным.

Возьмите для примера удовольствия аскетической жизни. Есть множество людей, получающих огромное блаженство благодаря сознательному отказу от удовольствий, как и вообще — от мира. Они даже умерщвляют плоть и освящают свой дух непосредственным причинением себе боли.

И, напротив, удовольствие может вызывать раздражение и даже болезненные ощущения. Особенно в случае пресыщения наслаждениями. Кроме того, невозможны по природе вещей постоянство и непрерывность блаженств. Получение удовольствия часто обременяется трудной проблемой его удержания.

Именно поэтому золотая молодежь нередко проклинает судьбу и ненавидит людей потому, что она всего лишь богата, здорова, красива, знатна и пользуется всеми мыслимыми привилегиями.

Потребность в наказании — внутренняя потребность, лежащая в основе поведения очень многих людей. Они стремятся к наказанию и унижению, находя в этих ситуациях компенсацию и разрядку мучающего их чувства вины.

Отсюда — самоупреки, терзания себя, побуждения к самонаказанию. Именно в страдании они находят удовлетворение.

Более того, человек подчас одновременно хочет жить и не хочет жить. Воля к жизни часто дублируется, в различных пропорциях, волей к разрушению себя и других. Только последним можно целиком объяснить те зависимости, от алкоголизма до наркомании, что ведут человека к гибели, — и он отчетливо это сознает.

Об этой странности человеческой природы мы читаем у такого ее знатока, как А.С. Пушкин:

Есть упоение в бою,  
И бездны мрачной на краю,  
И в разъяренном океане,  
Средь грозных волн и бурной тьмы  
И в аравийском урагане,  
И в дуновении Чумы.

Всё, всё, что гибелью грозит,  
Для сердца смертного таит  
Неизъяснимы наслажденья —  
Бессмертья, может быть, залог!

И счастлив тот, кто средь волненья  
Их обрести и ведать мог.

Это ощущение счастья от грозящей гибели на фоне сильного волнения, это подсознательное влечение к смерти как залог бессмертия другой поэт (В.С. Высоцкий) выразил так: "Чую с гибельным восторгом — погибаю, погибаю".

Если бы не было амбивалентности человеческой природы, не было бы гибельного восторга. Было бы невозможно объяснить явление наемничества, когда человек выбирает любой сколько-нибудь приличный предлог для того, чтобы радостно торговать своей и чужой смертью.

Упование на благо бессмертия, необъяснимость и отторжение небытия дает идею радостного самоуничтожения, самоотрицания.

Человек хочет жить, но напрасно было бы надеяться, будто это желание определит все его поступки. Подчас он хочет также стать ничем, хочет непоправимого — и смерти ради самой смерти. Бывает так, что преступники жаждут не только преступления, но и сопутствующего ему несчастья, особенно несчастья безмерного.

Самоубийство нередко совершается в форме убийства. Разрушительно подчас ненавистна жизнь как таковая. Смерть за убийство подстрекает некоторых людей к убийствам.

Стоит родиться и окрепнуть этому странному желанию, как перспектива смертной казни не только не остановит преступника, но и еще сильнее затмит его разум. Иногда убивают, чтобы умереть.

Кроме того, смертельный риск нередко привлекает в банды, в террористические группы молодых людей, умственно и нравственно не развитых, жаждущих "романтики".

Существуют и полные извращения в сфере удовольствия и страдания: садизм и мазохизм; удовольствие от зла, от нравственного безразличия и отсутствия совести.

**Бремя свободы.** Люди хотят облегчения тяжести выбора между добром и злом и самым противоречивым образом желают свободы выбора.

Жизнь — это, прежде всего, то, чем мы можем стать, т.е. возможная, потенциальная жизнь. В то же время она — *выбор* между возможностями, т.е. решение в пользу того, что мы выбираем и осуществляем на деле.

Нам дано на выбор несколько траекторий и способов жизни. Мы вынуждены выбирать одну из них. Человек поставлен перед необходимостью выбора, к<sup>е</sup> ⊕ ⊕2м и че2м стать в этом мире.

Неверно, будто в жизни "все решают обстоятельства". Наоборот, обстоятельства — это дилемма, каждый раз новая, которую мы должны решать. И решает ее наш выбор, нуждающийся в свободе.

Но свобода имеет свои границы и свой диапазон. Наука показала человеку: то, что считалось им свободой, было часто незнанием причин, которым он покоряется. В системе необходимостей, которые им руководят, границы и диапазон его свободы строго определены.

Чем воспитаннее человек, тем крепче границы его своеволия.

**Самомнение и недоверие к себе.** Большинство людей стремится к активности. Но человек одновременно и хочет напряжения, и страшится его, и устает от него.

Человек хочет быть самостоятельным, но часто боится этого, не верит в себя, и воспитание подчас заглушает в нем эту хорошую сторону амбивалентности.

Рано проявляется этот вид амбивалентности в растущем человеке. Весьма быстро ребенок дорастает до фразы "я сам". И одновременно сердится, когда не получается, ну, не завязывается шнурок. Какой сплох ярости!

В то же время — "все-таки я сам", и так важно поддержать эту тягу к независимости от других и поощрить самый импульс. Полностью узел не завязался, но воспитатель одобряет саму попытку. Пальчики еще не слушаются, но они будут слушаться, если не заглушить стремления к самостоятельности. "Ах, оставь, тебя не дождешься, когда ты завяжешь шнурок, я сама тебе завяжу", — говорит нетерпеливый воспитатель, не понимая, что легко можно погасить это тяготение.

Думать трудно. Думать страшно: а вдруг ошибешься. Мы, конечно, знаем, что мы умные, но при этом допускаем возможность промаха.

Мы, конечно, знаем, что мы лучше и праведнее всех, но при этом нам боязно нести ответственность за собственные решения.

Подчинение другим отвечает тайной потребности людей в лени.

**Личность и свобода.** Человеческая природа одновременно жаждет свободы и руководства, норовит быть автономной и одновременно увильнуть от ответственности.

Свободолюбие, один из полюсов этой амбивалентной диады, в подростковый период может принимать крайне гипертрофированные формы. Попробуйте-ка подростку насильно набросить на шею шарф. Попробуйте-ка подростку навязать ваши вкусы и взгляды. Попробуйте-ка подростку указывать, что2 и как2 ему делать. Ведь он уже взрослый человек.

И при этом втайне подросток жаждет руководства. Он ждет и алчет "идеала", и если его идеал носит кепку набекрень, то и он обязательно будет носить ее набекрень. Потому что он хочет быть ведомым.

Человек любого возраста одновременно желает властвовать и подчиняться в одно и то же время.



Так, многие женщины хотели бы выйти замуж для того, чтобы, во-первых, быть за каменной стеной, а во-вторых, водить мужа на длинном поводке. Они желают быть ведомыми и ведущими. Разом хотят подчиняться и повелевать. В одну и ту же секунду хотят главенствовать в любви и при этом быть счастливыми.

Сомнение говорит человеку, что он господин над своей судьбой и кузнец своего счастья. Оказывается, это очень трудно, накладно и даже опасно.

Отсюда — идея *свободы внутри прутьев* — в неволе. Да, я живу в клетке, но зато меня кормят. И ничего особенного не требуют — свободно прогуливайся себе по клетке.

Свобода предполагает ответственность и усилия. Поэтому она пугает. Но свободы тоже хочется.

И вот идет непрерывная борьба, стремление к независимости, к самостоятельности, к отдельности, уникальности, единичности, с одной стороны. С другой — влечение к стадности, повторяемости, накатанной жизни, к ее инерционности, которая позволяет не задумываться над всем на свете, каждую минуту.

**Влечение к власти и подчинению.** Оно выступает как имманентное начало массового сознания. Это стремление сделать рывок из возможности в действительность. Это — осуществление влечения к самосохранению, которое возможно лишь благодаря неустанному возрастанию.

Во всяком волении присутствует дуализм "повеления и повиновения". Воля не сводится к простому, спонтанному хотению, к инстинкту желания. Рядом с модусом "мы хотим" находятся модусы "мы можем" и "мы должны". Это единство задается как раз влечением к власти.

Власть есть первичное единство в мире, своего рода "монада" жизненного потока. Влечение к власти не может быть понято и сведено лишь к внешнему господству. Оно включает в себя и умение властвовать собой.

Ведь мы можем не хотеть — укрощать желания. Мы можем также отказаться от "должен" ("праздник непослушания"). Но мы не можем желать немощи, бессилия. В этом смысле влечение к власти выступает реализацией влечения к жизни.

Человеку гораздо легче и проще быть руководимым, чем самостоятельным. Быть управляемым приятно еще и потому, что в исполнение команд вовлекается и некоторая толика творчества. Ведь всякая репродукция предполагает элемент творчества. И думать особенно мучительно и напряженно, ответственно не нужно, и в какой-то мере удовлетворено стремление к самовыражению, к самореализации, к самоутверждению.

**Свобода и подчинение в обществе.** Во все времена и у всех народов в людях постоянно уживаются рядом два враждующих между собой чувства. Они испытывают необходимость в том, чтобы ими руководили, и одновременно желают оставаться свободными.

Когда свобода функционирует в общественной системе ценностей, она играет большую роль в самочувствии людей.

Свобода обладает свойством постепенно превращаться в потребность и в условии развития остальных сфер жизнедеятельности. Тогда она становится ценностью с резко возросшим воздействием.

Одновременно есть множество людей, носящих в себе не только иные, но даже противоположные ценности.

Не в состоянии побороть ни одного из этих противоречивых побуждений, люди пытаются удовлетворить их оба сразу. Находясь под опекой, они успокаивают себя тем, что своих опекунов они или избрали сами, или в основном их одобряют и ценят. Личность ведущего для ведомых важна в значительно большей степени, чем необходимость послушания.

Нередко люди оставляют за собой возможность быть свободными в мыслях. Этой свободой мечтаний и скрытых негативных оценок они компенсируют свою реальную зависимость.

Между господином и рабом внутри одного и того же человека, между рабами и господами в обществе устанавливается сговор, устойчивое динамическое равновесие. И оно устраивает обе стороны.

Господин полностью почти зависит от своих рабов, и ему эта зависимость нравится. А рабы довольны тем, что господин за них отвечает, борется за себя и за них с другими господами, заботится о них, наставляет на путь истинный. И они склонны им гордиться.

Угнетаемые аффективно привязаны к угнетателям, видят в своих господах, вопреки всей враждебности, воплощение собственных идеалов. Не сложись между ними таких, в сущности, взаимно удовлетворяющих отношений, оставалось бы непонятным, почему столь многие общества, основанные на неволе масс, продержались столь долгое время.

Руссо прав: "Рабы теряют все в своих оковах, вплоть до желания освободиться от этих оков".

Кажется, что люди жадно добиваются свободы. В действительности же они ее отталкивают и требуют от государства, чтобы оно ковало для них цепи. От него требуют все большей регламентации и покровительства, которые придают жизни качество жесткой формальности.

Молодежь отказывается от профессий, требующих понимания, инициативы, энергии, личных усилий и воли; малейшая ответственность ее пугает. Ограниченная сфера функций, за которые получается жалование от государства, ее вполне удовлетворяет.

Что значит быть ведомыми? Это значит жить, как все, быть, как все. "Как у людей".

Но одновременно люди желают не быть, как все. Это — стремление к своеобразию, оригинальности.

**Страх и благоговение.** В отношении к встрече со священным имеется амбивалентность. Эта встреча одновременно отталкивает и привлекает, устрашает и прельщает. Идея священного вызывает и ужас, и экзальтацию. Она связана с полным растворением себя в божестве и вместе с тем — с обретением себя в нем же.

Без осознания своего ничтожества нет и ощущения бессмертия. "Я — раб, я — царь, я — червь, я — Бог" (Г.Р. Державин).

Грандиозные и смутные образы вызывают у людей благоговейную дрожь. Они стоят за верованиями, надеждами и страхами, которые наполняют собой жизнь.

Амбивалентные эмоции страха и благоговения уживаются, борясь одно с другим и помогая друг другу, как в религиозном сознании, так и в отношениях людей к властителям.

Ужас казни, чудовищных наказаний, адских мучений производит настроение зависимости, ведя к действию, которое нацелено на умиротворение высших сил. Благоговение перед ними часто вдохновлено страхом кары и надеждой на награду.

Неудивительно, что отношение человечества к убийствам амбивалентно: оно отвергает их и в то же время тяготеет к ним. Общество осуждает убийство и постоянно прибегает к нему для разрешения политических, национальных, религиозных, идеологических, интимных проблем.

**Желание и нежелание любви и добра.** Амбивалентность любви сродни двойственности удовольствия и неудовольствия. В любви могут соседствовать милосердие и жестокость, гордость и смирение, кротость и бесстыдство, воля и безволие.

Человек одновременно хочет любить и одновременно не хочет любить.

Отчего это я обязан любить этого человека? Я хочу любить, но хочу быть и свободным от любви. Я люблю, но и ненавижу за то, что не могу не любить.

Любовь и страх, любовь и обида, симпатия и враждебность — чувства, которые пациенты-невротики питают к своим терапевтам, возлюбленные — друг к другу.

"Чем выше любовь, тем сильнее боль" (Мехтильда Магдебургская, XIII в.). Любящий боится потерять свою свободу из-за своей любви.

Нежность и враждебность вместе испытывают и проявляют дети к родителям, учителям, всем, от кого они зависят и кто им что-либо запрещает.

Мелани Кляйн (1882—1960), британский психоаналитик, отмечала амбивалентность чувств ребенка к своим родителям (воспитателям). Злясь и раздражаясь, ребенок желает нанести вред тем, кого любит. И одновременно он опасается вреда, которого желает для объектов своей любви.

Отсюда — многообразные внутренние конфликты ребенка.

Судьбу амбивалентных чувств ребенка в жизни взрослого человека Кляйн проследила в книге "Зависть и благодарность" (1957).

Люди хотят добра и делают добро, но в то же время способны радоваться человеческому несчастью. Альтруизм и эгоизм могут сочетаться в одном человеке.

Оппозиция добра и зла амбивалентна. Оба члена оппозиции легко переходят друг в друга, оставаясь относительно независимыми.

Амбивалентно отношение общества к злу, например к пьянству. Пьянство осуждают, оно вызывает и жалость, и отвращение.

Человек — самое опасное животное на земле, если в нем побеждает худший из полюсов, составляющих его амбивалентность. Задача воспитания — помочь победе лучшего.

**Амбивалентность потребностей.** Потребности человека, как правило, весьма противоречивы и отличаются противоположной направленностью.

Так, людям свойственно колебаться между удовлетворением потребностей и достижением свободы от потребностей. Отсюда — разнообразные учения о нирване, автаркии, отказе от каких-либо потребностей.

В любом и каждом волевом усилии, необходимом для удовлетворения потребности, человек противостоит власти импульсивных желаний. Для волевого акта характерно не переживание "я хочу", а настроение "через не хочу" — преодоления нежелания (ср. поговорку "на всякое хотенье есть терпенье").

Материальные потребности в благосостоянии, обеспеченности иногда соседствуют с мотивами аскетизма — отказа от пользования привилегиями в условиях общественного неравенства.

Человек одновременно желает постоянного (инвариантного) в своей жизни, консервативного, и разнообразного, нового, необычного. Накапливается однообразие — возникает потребность в многообразности бытия. И наоборот.

В душе многих людей идет борьба между стремлением к созерцанию и потребностью в действии. Между умеренностью и излишествами.

Когда у индивида есть несколько противоречащих друг другу стремлений, возникает субъективный конфликт — борьба мотивов.

**Борьба мотивов.** Поведение человека включает в себя принятие решения, часто сопровождающееся борьбой мотивов (акт выбора).

Борьба мотивов особенно сложна в ситуации риска. Риск ставит под угрозу удовлетворение какой-либо достаточно важной потребности. Ситуация риска основана на выборе поведения, грозящего неудачей, или поведения, предполагающего сохранение достигнутого. При этом нередко побеждает мотив бескорыстного риска, который воспринимается как самостоятельная ценность.

## **Л е к ц и я 8**

### **ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ И ИХ СОЧЕТАНИЕ**

У человека две матери: природа-мать и мать-история. Природой-матерью людям даются контуры их желаний, а внутреннее содержание этих желаний наполняется матерью-историей.

Некоторые формы активности человека — результат врожденных программ, проявляющихся в нервной системе.

Как показала этология человека (Иренаус Эйбл-Эйбесфельдт и др.), при соответствующих условиях некоторые формы поведения запускаются автоматическим и механическим образом. Эти формы поведения заметно не изменяются опытом.

Кроме того, стимулы, которые освобождает их наследственный механизм, тоже запрограммированы. Это обычно определенный тип специфического цвета, формы или звука. Такие стимулы названы ключевыми стимулами, и когда их появление обеспечено средой, известны как социальные пусковые механизмы.

#### **Активность человека и среды**

Во взаимодействии контуров, остовов или фундаментов человеческих желаний с их культурно-историческим наполнением инициатива принадлежит то личности, то среде, то им обеим. Обе активные стороны стараются воздействовать друг на друга. И среда (ситуации), и личность могут выступать как репрессивные, подавляющие, и тогда ничего хорошего из их взаимоотношений не получается.

Человек не просто реагирует на воздействия, а организует их, действуя в известной мере самостоятельно, автономно, а подчас и вопреки внешней среде.

**Закон разнохарактерности и непостоянства среды развития.** Развивающийся человек подвергнут меняющимся воздействиям со стороны

его специфической окружающей среды. Она всегда не одинакова для каждого из представителей одного и того же поколения. При этом она обязательно меняется с течением времени.

Ребенок сталкивается с необходимостью *адаптации* к непредсказуемым изменениям окружающей среды.

Информация, важная для адаптации, приобретает развивающимся человеком из собственного опыта, в понятие которого входит и передача установок от важных взрослых в ходе непосредственного совместного проживания жизни, и подражание.

Люди могут быть честны в одной ситуации и нечестны в другой. Они могут быть пассивны в некоторых обстоятельствах, но агрессивны в других или в отношениях с различными людьми.

Чрезвычайно велика роль определенного социального опыта и событий окружающей среды в становлении и модификации поведения.

Однако помимо свободы, развитие сил человека требует и другого, тесно связанного со свободой фактора, а именно — многообразия ситуаций.

Самый свободный и независимый человек, оказавшись в условиях однообразной жизни, не достигнет должного развития. Многообразие всегда является предпосылкой развития.

### **Взаимодействие факторов развития**

Когда мы приглядимся к первым, исходным, побудительным причинам, по которым в раннем детстве люди приобщаются к различным пластам культуры, мы обнаружим особое сочетание комплекса факторов, которые приводят к тем или иным результатам.

Например, чтобы у ребенка появилось непреодолимое желание читать и думать, нужно многое. И раннее по времени его столкновение с великими образцами культуры. И установка окружающих людей на высокую оценку этой культуры, установка, которая заражает ребенка соответствующим отношением к ней. Именно эта установка создает условия, когда важным содержанием жизни ребенка становятся чтение, мышление, попытки и опыты творчества.

В каждый момент времени на сенсорную систему действует множество раздражителей. Процесс распознавания какого-либо определенного стимула зависит поэтому от *сочетания* факторов, характерных для данной ситуации. Возникновение ощущения зависит и от интенсивности раздражителя, и от *соотношения* побочных факторов.

Все факторы, и внутренние, и внешние, не просто действуют на человека, и не просто человек взаимодействует с ними.

Дело еще и в том, что даже и одни только внешние факторы воздействий находятся во *внутреннем взаимовлиянии*. На самом деле они взаимодействуют друг с другом. Тут все дело в зависимости между этими факторами.

Так, например, одни и те же внешние условия, требующие от человека мужества, воли, самоотверженности, могут привести к совершенно разным особенностям характера и поведения человека, в зависимости от содержания этих условий. Здесь фактор волевого воспитания накладывается на содержательный.

Факторы взаимодействуют между собой, а не только между телесными особенностями данного конкретного человека. Здесь имеют место сложная корреляционная зависимость, многократное опосредствование действия одних и тех же факторов в зависимости от их комбинации. От времени и последовательности возникновения этих комбинаций, от продолжительности их влияния.

"Ответственность" за содержание развивающихся душевных сил человека придется возложить на всю сложнейшую систему факторов, которые лежат в среде его жизнедеятельности.

### **Опосредствованность внутренними состояниями**

Между человеком и его окружением всегда находятся внутренние состояния организма, которые в той или иной степени детерминируют собой содержание этого взаимодействия. Вот почему одна и та же среда неизменно по-разному влияет на детей, и на однойцовых близнецов тоже.

Клод Гельвеций: "Не нужно никогда льстить себя мыслью, что можно дать совершенно одинаковое воспитание хотя бы и двум близнецам. Ведь даже небольшое количество различных идей в комбинации с теми, которые уже есть у двух людей, производят различные способы видеть и рассуждать.

Если же допустить, что случай предоставит всегда одинаковые объекты двум людям, он не сможет предоставить им эти объекты в совершенно одинаковые моменты состояния их души, когда, следовательно, эти предметы произведут на них несколько различное впечатление.

Так, в минуты спокойствия и отдыха души ясен и глубок след внимательного изучения объекта и, наоборот, в минуты тревоги и расстройства души тот же самый предмет произведет на нас совсем иное впечатление".

"Абсолютно одинаковая среда и обстановка" по-разному будет действовать на каждого из находящихся в ней детей, потому что внешнее

воздействие осуществляется только опосредствованно — через внутреннее состояние.

Это внутреннее состояние даже у двух людей никогда не может быть тем же самым. Один всегда будет несколько иначе себя чувствовать, чем другой. У них будут различное настроение, несходные мотивы. А это значит, что их восприятия будут несколько различаться.

Влияния на нас преломляются через наше внутреннее состояние, они во многом зависят от даже незаметных колебаний этого состояния.

## **Л е к ц и я 9** **БЫТИЕ В МИРЕ**

В педагогической антропологии личность анализируется как чувствующее, мыслящее и действующее *единство*. Сообразно с этим, одно из центральных понятий педагогической антропологии — переживаемое и осмысливаемое человеком его *бытие*, или экзистенция.

Это понятие, заимствованное из философии экзистенциализма и экзистенциальной антропологии, интерпретируется педагогической антропологией в рамках ее предмета.

Здесь бытие предстает как "воспитание" и "школа", воспитание и школа — как компонент бытия. Целью воспитания становится помощь человеку в достижении *осмысленного* бытия — его правильности, полноты и красоты.

### **Понимание смысла жизни и смерти**

**Обретение и удержание смысла жизни.** Самые важные для человека переживания связаны со смыслом его бытия. Что понимаем мы здесь под "смыслом жизни"? То содержание, которое мотивирует и определяет собой жизнедеятельность человека, приводя его к удовлетворенности жизнью, если результат ее позитивен.

Переживания и идеи, связанные со смыслом жизни, суть источник энергии и пусковой механизм человеческой мысли и действия.

В человеке живет стремление к самовыражению, к самореализации, к самоутверждению. Это одна из фундаментальных страстей человека.

Люди не утрачивают смысл жизни до тех пор, пока видят возможность самоутверждения. Было бы ужасно для человека и человечества, если было бы иначе, потому что люди перестали бы творить и пробовать, они перестали бы делать усилия над собой.

Смысл бытия человека складывается из системы разделяемых им ценностей. Их обретение и удержание дают ему радость, приятные чувства. Недостижение приносит раздражение и другие отрицательные эмоции.



Кроме того, цель каждого человека — своеобразие. Оно достигается с помощью свободы и многосторонности деятельности, и оно же в свою очередь создает их.

Со смыслом жизни отдельного человека теснейшим и притом двояким образом связан смысл жизни человечества (истории).

История дает человеку душевную жизнь, и если она несет в себе смысл, то он в принципе может передаваться и отдельному человеку. (Может и не передаваться. Все зависит от сложных и многоплановых обстоятельств.)

Но если в развитии всего человечества нет цели, или, как говорил Торнтон Уайлдер, "замысла", то сомнительно отыскать значение жизни и смерти индивидуума.

Конечная цель преемственной жизни человеческих поколений есть *развитие* собственно человеческих — моральных и умственных — *задатков и дарований*.

Вместе с тем смысл истории человечества задается осмысленной жизнью его составных частей — личностями. Более того, ход и содержание исторической эволюции подчас сильно меняются под влиянием "всего только" одной из них.

Смыслом жизни каждого представителя человечества является развитие своих способностей, умений, совершенств. Развитие способностей предполагает совершенствование себя посредством свободно использованного воздействия на нас других людей. И совершенствование других путем обратного влияния на них.

Соучастие в бытии других людей обнаруживает смысл и основание собственного бытия.

Чтобы достигнуть своих целей и постоянно достигать их все больше, мы нуждаемся в способностях, которые приобретаются и совершенствуются только благодаря культуре и труду.

Колоссальное значение приобретает также приобщение человека к искусству наслаждения прекрасным.

Для большинства современных людей основной мотивацией их жизнедеятельности оказывается труд. Здесь действуют не только материальные стимулы, но, кроме того, — желание обеспечить себе благодаря соответствующему роду деятельности социальный статус. Работа в настоящее время выступает в качестве символа самостоятельности, социальной полноценности.

Наличие у человека смысла его жизни во многом определяет его психическое здоровье. Необретенность или утрата смысла жизни личностью нередко является трагедией для нее и опасностью для общества.

Создающаяся при этом душевная пустота ("скука") заполняется суррогатами смысла жизни. Среди них — наркомания, наемничество, уголовные преступления, в частности терроризм.

Обладание смыслом жизни, т.е. пониманием того, зачем, с какой целью мы проявляем жизненную активность, является потребностью. Но знание смысла жизни не должно уменьшать любви к жизни.

Мотивация человеческого поведения в огромной степени связана и с отношением личности к смерти. Поэтому проблема расставания с жизнью имеет сугубо педагогический характер.

**Смерть как мотив поведения.** Для подавляющего большинства людей свойственно амбивалентное отношение к смерти. "Умереть сегодня — страшно, а когда-нибудь — ничего" (В.И. Даль).

Между отношением к собственной смерти и отношением к смерти окружающих существует очень сложная, но бесспорная связь.

Культурный фон смерти, ее восприятие людьми претерпели в XX в. критическое изменение в большинстве людских сообществ. Прежде торжественный акт расставания души с телом был лишен напряженного и невыносимого трагизма. Смерть воспринималась скорее как естественное событие, обещающее вечную жизнь, а не как абсолютное зло.

Самый характер принятия смерти был в большинстве культур традиционно возвышенным.

Общее принятие смерти было разрушено прогрессом современной медицины и быстрым распространением рационалистического образа мысли. Это привело на протяжении всего только нескольких десятилетий к поразительному изменению отношений людей к смерти.

Место прежнего восприятия смерти как чего-то естественного заняло отношение к ней как к результату плохого лечения или несчастного случая. Смерть стала бедой, не сулящей вечного существования души.

Страх смерти заставляет людей не думать о ней. В результате человек остается неподготовленным к окончанию своего земного пути, растерянным и жестоко страдающим.

Нередко глубокие травмы наносит детям смерть близких и животных-любимцев. Профилактика слишком тяжелых переживаний, которые вызывает в детях смерть, предполагает не изоляцию растущего человека от проблематики кончины, а помощь в выработке правильного — уравновешенного, исполненного достоинства и торжественно высокого стоицизма — отношения к ней.

Критерий такого душевного гомеостаза мы обнаруживаем в классической древности. Так, Марциал (I в. по Р.Х., Рим) писал о непереносимом условии гармонической жизни: "Коль смерть не страшна и не желанна".

Здесь особенно вредны любые крайности.

Легкомысленное отношение к гибели людей способствует становлению преступного образа мыслей.

Если человек убежден, что после смерти соседки ничего особенного не произойдет, а "одной копеечкой меньше станет", то ведь это отношение к смерти соседки связано и с его собственным исчезновением. Сказанное не означает, впрочем, что актуальные убийцы с такой же легкостью расстаются с собственной жизнью, с какой они отнимают жизнь у других.

Часть молодых людей находит избавление от страха смерти или ослабление его в игре со смертью.

Так на войне смотрят на смерть только как на потерю жизни, и гибель составляет предмет не большего отвращения, чем жизнь — предмет желания. Вследствие этого страх смерти ослабевает, надежда, что избежнешь ее, усиливается, и человек привыкает идти без сопротивления навстречу смерти.

А на другом полюсе — жажда смерти. Человек стремится к смерти, когда не нужно усилий воли для того, чтобы умереть, когда не нужно преодолевать ни страха, ни боли, когда жизнь для него мука. Если бы это было не так, то самоубийц среди молодежи было бы очень мало.

Человек не стремится к смерти, когда он не ощущает себя незванным на празднике жизни. На фоне общего ликования усугубляется ощущение сиротства и обездоленности. Когда праздник чужой, то и пир-то на нем не пир, а похмелье.

Вот почему проблематика смерти неизбежно связана с проблематикой бессмертия.

**Выводы для воспитания.** Зависимость социальной стабильности от обладания личностями смыслом жизни предопределяет собой сугубое внимание воспитателей к становлению и удержанию человеком этого смысла.

Но "соавторами" целенаправленного воспитания к осмысленности жизни выступают все процессы стихийной социализации. Например, язык, образ жизни, стиль поведения, господствующие в референтных группах. Поэтому воспитателю приходится тщательно учитывать эти процессы и вступать в сознательное взаимодействие с ними.

Проблема экзистенциального равновесия является существенной составной частью предмета педагогики. Воспитание может оказать помощь человеку в обретении им созидательного смысла жизни или в возврате его потери.

Жизнь, бессмертие и смерть как педагогические проблемы особенно актуальны в юности.

А что после смерти? На этот вопрос религиозные воспитатели ответят совсем не так, как атеисты.

*Но во всех случаях в разговоре с ребенком важен оптимистический и несколько торжественный тон.*

Иначе мы встретимся с мироотношением, которым отличается почти каждый преступник: "Эх, жить будем, да и гулять будем! А смерть придет — помирать будем!"

Иначе трудно воспитать непримиримость к насилию и жестокости, воспитать любовь к жизни и правильное — уравновешенное, свободное от крайностей — отношение к смерти.

**Время бытия.** Человеческая жизнь разворачивается во времени. Вся экзистенция есть серия запечатлений, которые также действуют во времени. Время, эпоха, содержание ее — все это накладывает печать на человека, запечатлевается в нем.

Апперцепция — чисто временно<sup>2</sup>е понятие: все последующие во времени впечатления определяются объемом и содержанием предшествующих.

Человек есть промежуточный и окончательный продукт истории своей жизни. Вот почему изучение биографии человека — лучшая из диагностических методик, как показал Вильгельм Дильтей (1833—1911, Германия).

Амбивалентно отношение человека ко времени его бытия, к его настоящему, прошлому и будущему. Он пытается жить *здесь* и *сейчас*, но одновременно ничто неважно для человека, если не направлено в завтрашний день.

Лишь очень немногие живут сегодняшним днем, большинство готовится жить позднее, как справедливо замечал Джонатан Свифт.

Дети предвкушают будущее и торопят его, словно оно опаздывает. Взрослые призывают прошлое и стараются его вернуть, словно оно ушло слишком рано. И те, и другие склонны пренебрегать тем единственным временем, которое им действительно дано (Б. Паскаль).

Плохо и то, в чем М.Ю. Лермонтов "обвинил" тучки небесные: "Им в грядущем нет желанья, / Им прошедшего не жаль". Когда ослабляется надежда, вянет жажда дальнейшего существования, то уменьшается защищенность человека перед волнами обстоятельств.

## Экзистенция

Человек послан в мир на условии неотменимой временности присутствия в нем. И он справляется со своим настоящим перед лицом смерти — невозможности быть. Человек имеет дело с миром в своей *решимости, заботе и ответственности*.

**Решимость.** Чтобы продолжать жить, не разрушая себя и мира, человеку необходимо решиться *быть* несмотря на неустроенность мира и вопреки неизбежности смерти.

Для этого, в свою очередь, надобно обрести высшее сознание как принятие мира и как преодоление страха или желания смерти. Обрести умонастроение самоценности человеческого бытия и самоценности жизни. Это и есть показатель образованности и воспитанности.

Решимости быть и, стало быть, действовать часто мешает борьба мотивов. А решимости умереть — страх смерти. Об этом очень точно сказано У. Шекспиром (перевод великого князя Константина Константиновича Романова):

Быть или не быть, вот в чем вопрос.  
Что выше:  
Сносить в душе с терпением удары  
Пращей и стрел судьбы жестокой или,  
Вооружившись против моря бедствий,  
Борьбой покончить с ним? Умереть, уснуть —  
Не более; и знать, что этим сном покончишь  
С сердечной мукою и с тысячью терзаний,  
Которым плоть обречена, — о, вот исход  
Многожеланный! Умереть, уснуть;  
Уснуть! И видеть сны, быть может? Вот оно!  
Какие сны в дремоте смертной снятся,  
Лишь тленную стряхнем мы оболочку, — вот что  
Удерживает нас. И этот довод —  
Причина долговечности страданья.  
Кто б стал терпеть судьбы насмешки и обиды,  
Гнет притеснителей, кичливость гордецов,  
Любви отвергнутой терзание, законов  
Медлительность, властей бесстыдство и презренье  
Ничтожества к заслуге терпеливой,  
Когда бы сам все счета мог покончить  
Каким-нибудь ножом? Кто б нес такое бремя,  
Стеная, весь в поту под тяготою жизни,  
*Когда бы страх чего-то после смерти,*  
В неведомой стране, откуда ни единый  
Не возвращался путник, воли не смущал,  
Внушая нам скорей испытанные беды  
Сносить, чем к неизведанным бежать? И вот  
Как совесть делает из всех нас трусов;  
Вот как решимости природный цвет  
Под краской мысли чахнет и бледнеет,  
И предприятия важности великой,  
От этих дум течение изменив,  
Теряют и название дел.

В культурной традиции Востока решимости как одному из видов совершенств можно *обучиться* с помощью сосредоточенного созерцания, проникновения в мудрость, воли и знания.

Без решимости *быть* человек не имеет сил выносить бремя забот и ответственности.

**Забота.** Круг основных забот человека связан с его долгом перед собой — выживанием и достойным существованием, а также с его долгом перед другими. Осознание своей греховности выдвигает перед человеком непреложную заботу о своей душе.

Этот экзистенциальный круг очерчен в основной христианской молитве: "Отче наш, сущий на небесах!.. Дай нам хлеб наш насущный и прости нам долги наши, как и мы прощаем должникам нашим; и не введи нас во искушение, но избавь нас от лукавого (от греха)".

Постоянно сравнивая себя с другими, человек озабочен также тем, чтобы быть "не хуже других". Этот мотив соревновательности имеет плюсы и минусы.

Иногда он побуждает к развитию позитивных качеств и свойств. В иных случаях он ведет к пустым хлопотам и лишним заботам.

Лучше всего, когда человек сызмальства соревнуется сам с собой: следит за своим внутренним ростом.

Дух соревнования у многих мыслящих людей вызывает тоскливое недоумение. Полезно помнить также, что человек, стремящийся к истине, не имеет времени, вкуса и, слава Богу, душевных качеств для борьбы за первенство и старшинство. Во всех областях деятельности.

В заботах проходит век человека, и без них нет содержания, недостижим смысл его жизни. Жить совсем без забот пусто.

В заботе о детях проявляется позитивная сторона экзистенции. Это мысль и деятельность, направленные к благополучию детей, внимание, попечение, уход. Вообще, забота о других — радение, содействие.

Вместе с тем заботы связаны с тревогой, тревожностью. Нередко они ощущаются как бремя, как беспокойное дело (ср. с поговоркой: "У Сидора попа не одна хлопота дочь пристроить да жену уберечь").

Тяжелы заботы по хозяйству, о средствах к существованию, о потомстве. Потому человек на протяжении своей жизни не раз мечтает не знать огорчительных забот (ср. у Тита Ливия: "избавлюсь от забот, способных если не отклонить от истины, то смутить душевный покой").

Бремя забот усугубляется в случае их тщетности. Тогда человек склонен поникнуть под бременем забот, ставя под сомнение собственные устремления.

В этом аспекте экзистенциальности существуют две крайности — чрезмерная поглощенность каждодневными заботами бытия и легко-

мысленное отношение к заботам. И то, и другое опасно для человека и окружающих его людей.

Абсолютная погруженность в материальные заботы ведет в конечном счете к опустошенности души. Об этом хорошо сказано в Евангелии от Марка: "Посеянное в тернии означает слышащих слово, но в которых заботы века, обольщение богатством и другие пожелания, входя в них, заглушают слово, и оно бывает без плода".

При виде глупого самодовольства и сознания собственной значительности, с какими иной человек отдается иллюзорным и пустячным заботам, возникает горький смех. Здесь уместно замечание Анри Бергсона: "Смерть — тайное лекарство от тщеславия".

Равно нежелательна и полная свобода от забот — легкомыслие и беззаботность. Она хорошо выражена в пословицах "День пришел, так и есть принес; день прошел, заботу унес. По наш век будет; а дети будут — сами добудут". Она тесно связана с безответственностью.

**Ответственность.** Мы ответственны за себя потому, что самый факт очеловечения человека предполагает с необходимостью предпосылку, что он обладает относительной *свободой выбора* в большем или меньшем диапазоне возможностей.

Полной свободы выбора не может быть по причине закономерности мира и нас. Полной несвободы, детерминированности выбора тоже не может быть по причине стохастичности мира, вероятностной природы событий.

В известном диапазоне свобода выбора всегда есть даже у самого примитивного человека.

Лишь постигая свою экзистенциальность, человек обретает свободу, которая возлагает на него ответственность за свою судьбу. И только это обеспечивает психическое здоровье личности — непрерывность самостановления, открытого будущему.

Ответственность, решимость и забота ярко проявляются в трудовом содержании экзистенции.

### **Труд и игра как содержание жизни**

Дихотомия между трудом и игрой все еще сохраняется в жизни современного человека и в сегодняшнем обществе.

Под трудом здесь понимается умственная и физическая деятельность человека по производству, созиданию полезных продуктов; работа и связанные с ней усилия.

Игрой мы называем деятельность человека, имеющую целью не внешний результат, не продукт, а лишь саму себя.

Ни труд, ни игра по отдельности не могут восполнить собой экзистенциально уравновешенную личность. Полнота бытия достигается исключительно лишь разумным сочетанием и чередованием игры и труда.

**Труд.** Исторически сложились и отчасти сохранились до сих пор различные ценности и отношения, связанные с трудом.

Так, из недр китайской цивилизации до нас дошло отношение к труду как составной части природы мира, потока жизни, к которому человек как компонент естественного мира должен приобщиться.

В иудео-христианской религиозной традиции (как и во многих языческих религиях) труд долгое время расценивался как наказание, ниспосланное людям Богом (или духами) за отклонение от тех или иных божественных предписаний.

Но уже к VI в. в западном христианском мире бенедиктинские монахи сформулировали правило, что "работать — значит выполнять обязанность перед Богом и таким образом достигать спасения".

Понятие труда, приносящего духовную награду в дополнение к физическому выживанию, принесли в XVII в. пуритане. В этике протестантизма работа заняла место ведущей ценности. Накопление материального богатства, приобретенного трудом, расценивалось как признак покровительства Бога и как результат религиозного усердия человека.

Это отношение к труду отражено в современной поговорке "Ты — то, что ты делаешь".

Объективно труд — испытание человека и его триумф.

Испытание трудностями, ибо всякий труд труден.

Триумф достижениями и ангажированностью, вовлеченностью, причастностью. Триумф мастерства, использования сложных методов и инструментов. Труд избавляет человека от трех главных зол: скуки, порока и нужды (Вольтер).

Однако труд труду рознь. Свободный труд — нравственный долг и основа нравственного порядка. Труд подневольный убивает энергию, ослабляет предприимчивость, развращает нравы и даже физически портит людей.

Субъективно отношение большинства людей к труду амбивалентно. Множество людей работает большую часть времени, чтобы жить, и при этом рассматривает труд как вид наказания, а безделье как род отдыха.

Противоречие между обременительностью и радостью труда снимается призванием (см. выше).

В наше время зрелый человек перемежает или соединяет труд с учебой.



**Игра.** Игра — величайший из учителей человечества. В игре человек раскрывается, освобождаясь от психической нагрузки, которую налагает учеба, оцениваемая за некие результаты.

В игре человек тренирует свои сущностные силы, лишенный сковывающей ответственности за плоды своих действий.

В игре человек тренирует свои духовные мускулы.

Именно в игре с улыбкой можно усваивать серьезные истины. Любое обучение должно быть наслаждением от игры творческих сил, должно быть пробой испытания.

Важно только не превращать игру в труд, в средство заработка, в способ пустого времяпрепровождения. "Множество всяческих игр (не все я здесь перечислил) время, бесценную вещь, нам помогает убить" (Овидий).

**Выводы для воспитания.** Содержание экзистенции, ее время и ее временность диктуют ряд задач воспитания.

Возникает задача "воспитания надежды" — это тема отношения к будущему, тема пустопорожней мечты, маниловщины против реалистического предвидения.

Возникает тема планирования собственной жизни, соотношения ее целей и средств. Очень важно, чтобы человек понял — его будущее содержится в его нынешней жизнедеятельности.

Например, желание жить, продолжать жить в будущем требует долга перед собой по отношению к своему здоровью и т.д.

Категория времени имеет колоссальный образовательный смысл.

Образование — борьба со временем. Именно то, что "наука сокращает нам опыты быстротекущей жизни" (А.С. Пушкин), заставляет отбирать то или иное содержание образования и определять его продолжительность.

Перефразируя Г.В.Ф. Гегеля, можно сказать, что время — основа, а содержание образования — уток образовательной ткани. Ведь образование предполагает разворачиваемый во времени план — временную последовательность учебного материала, событий, предъявлений различных пластов и элементов культуры, культурных объектов.

Без стратегии и тактики воспитания оно невозможно как целенаправленная деятельность.

*Итак*, мы видим, что становление и развитие человека происходят закономерно. Природные и социальные программы развития человека в их взаимодействии снабжают его стимулами к самостоятельному действию. Притом глубоко закономерна последовательность в появлении и проявлении побудительных моментов развития.

По своей природе личность поэтапно развиваема, пластична, изменчива.

Ее развитие протекает как сложное взаимодействие разворачиваемых во времени внутренних и внешних программ. Внутренние, наследуемые, программы обеспечивают воспитуемость и обучаемость человека, а внешние, средовые, культурные, — его воспитание и обучение.

# ЗАКОНОСООБРАЗНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ

---

С природой человека и людских сообществ согласуются неукоснительные законы воспитательного взаимодействия людей.

Законы воспитания, конечно, проистекают из сущности человека, общества, культуры.

Педагогика сообразуется не только с культурой народа, но и с микрокультурой и индивидуальностью каждого отдельного воспитуемого и с его прижизненной историей.

Будучи культуро- и природосообразной, педагогика стремится совпасть с базовыми факторами развития человека и общества. Не раствориться в них, а в них вписаться. Не противоречить им, а опереться на них.

## Л е к ц и я 10 ЗАКОНЫ И ПРАВИЛА ВОСПИТАНИЯ

Расположить педагогические законы можно не в логической, а в любой последовательности, потому что все они действуют одновременно.

**Закон золотой середины.** Любая крайность, любое преувеличение какого бы то ни было качества или количества в отношениях между человеком воспитывающим и человеком воспитуемым опасны или даже губительны.

Закон золотой середины согласуется с идеей амбивалентности человеческой природы.

Поскольку и индивид, и группы людей амбивалентны решительно во всех своих свойствах и проявлениях, закон золотой середины действует во всех педагогических ситуациях, при решении любых педагогических проблем.

Закон золотой середины требует воспитания к душевному гомеостазу, равновесию. Так, необходимо воспитание и воли, и гибкости. Принципиальности, но и снисходительности. Послушания и одновременно самостоятельности, и действий по алгоритму, и творчества.

Уравновешения, гармонизации требует поощрение и упражнение интереса и усилия.

Никакого положения педагогики нельзя абсолютизировать, кроме запрета абсолютизации.

Так, забота о ребенке, бесспорно, обязательна, но "излишне болезненно заботясь о детях, можно подорвать им нервы и надоест, несмотря на взаимную любовь, а потому *нужно страшное чувство меры*" (Ф.М. Достоевский).

Соблюдение меры надобно и при ограничении свободы детей.

Слишком много любви — мы избаловываем, изнеживаем людей. Слишком много строгости — мы ожесточаем наших подопечных.

Дефицит строгости — мы получаем капризный, вздорный характер. Слишком много неукоснительной требовательности — мы обретаем раба, или бунтующего, или подчиняющегося, но все равно раба.

Делая слишком большой акцент на самостоятельности мысли и не заботясь при этом о ее правильности, мы воспитываем самодовольство, самоуверенность, самовлюбленность.

Если мы акцентируем работу памяти, получаем зубрил. Если мы совершенно не обращаем внимание на содержимое памяти, то мы получаем верхоглядов, решительно не способных принимать решения.

Гиперопека, бесспорно, опасна. А нехватка опеки — это беспризорность, брошенность, одиночество.

Правило воспитания по закону золотой середины сформулировал И. Кант: "Одна из величайших трудностей в деле воспитания заключается в том, чтобы совместить само подчинение необходимости со способностью пользоваться свободой, ибо без внутреннего самопринуждения нет нравственности.

Как должен я развивать чувство свободы, несмотря на неизбежное ограничение свободы? Я обязан сделать способность моих воспитанников ограничивать свою свободу их привычкой и вместе с тем должен так руководить ими, чтобы они научились пользоваться свободой. Без этого нет целенаправленного воспитания и, как результат, нет способности свободно выбирать правильную линию поведения.

Ребенок с раннего возраста должен столкнуться с ограничивающим его импульсы противодействием, которое проистекает из природы и условий человеческого общежития. Постепенно он сможет научиться переносить лишения, самому содержать себя, чтобы стать независимым.

Для достижения этого необходимо: во-первых, чтобы ребенку, начиная с самых ранних пор, всегда и во всем предоставлялась свобода (исключая такие случаи, когда он может повредить себя, например, если он хватается за острый нож), если только проявления последней не вступают в противоречие со свободой других (например, когда он кричит или чрезмерно шумно веселится и мешает другим).

Во-вторых, давать ему возможность убеждаться, что он способен достигнуть своих целей, только позволяя и другим достигать своих (например, не оказывать ему желательных для него услуг, если он не выполняет своих обязанностей: не делает уроков и т.п.).

В-третьих, дать ему убедиться, что только ограничение его свободы и позволяет пользоваться ею; что, развивая в себе эту способность к самоограничению, он сможет стать свободным, т.е. независимым от посторонних услуг и опеки. Но это последнее условие, благодаря которому разрешается самая трудная из педагогических задач, применимо лишь к более продвинутому уровню развития, ибо дети сравнительно поздно приходят к мысли, что впоследствии им самим придется заботиться о себе, например о своем питании. Им кажется, что они всегда будут жить под крылышком родителей и что их всегда будут кормить-поить, не требуя за то никаких от них забот и усилий. Если же совсем игнорировать это третье условие, то дети навсегда останутся детьми.

Многие родители запрещают своим детям все, пытаются выдрессировать у них терпение, и требуют поэтому от своих детей большего терпения, чем от самих себя. Но это просто зверство. Ребенку должно дать необходимую ему свободу и затем уже сказать ему: *"Ты получил достаточно"*. И это последнее решение должно быть абсолютно неколебимым.

Здесь, конечно, нет никаких "рецептов", советов, рекомендаций, которые могли бы помочь воспитателю найти *золотую середину*.

Только раздумья, только опыт, только чуткость, только знания о природе ребенка, знания о ее амбивалентности и спасительный страх однобоко развить какую-либо одну из крайностей, одну из составляющих амбивалентности.

**Закон единства и целостности воспитания.** Он отражает в себе единство и системность личности, а также ее амбивалентность.

В законе единства и целостности воспитания речь идет об уравновешенном развитии эмоциональной, умственной, ценностной и волевой сторон личности.

Невозможно человеку развиваться по частям. Просвещение рассудка не дает еще нравственности. О добром глупце очень точно сказано И.А. Крыловым: "Услужливый дурак опаснее врага". Сила воли может проявиться в движении человека к самым дурным целям. Прекраснодушным часто вымощена дорога к пропасти. Физическое совершенство — не красота души.

"Способности души столь связаны между собой, что по проявлениям чувств можно очень часто судить о способностях ума" (И. Кант).

Это — закон укрепления человека в лучшем и преодоления худшего в своей природе.

Закон единства и целостности воспитания включает в себя идею единства мысли и действия.

Магистраль воспитательного процесса — от мысли к действию и от действия к мысли. Нарушение этого закона воспитания имеет своим следствием недостаточное развитие сущностных человеческих сил.

И.В. Гёте: "Думать и действовать, действовать и думать — вот тайна бытия. Мысль и дело, как вздох и выдох, должны следовать друг за другом".

В чем здесь дело? Во-первых, предпосылать поступкам раздумье необходимо для уменьшения числа ошибочных действий.

Во-вторых, воспитание призвано выработать у подопечных привычку и склонность к осознанию своих собственных действий. К переводу постепенно уточняющихся образов и представлений из подсознания в сознание и к формированию ясных, четких, адекватных понятий.

Показатель образованности — способность к сознательному регулированию "поток" ощущений, смутных представлений и неясных идей.

Путь от смутных к ясным понятиям лежит через постижение принципов познания и способов познавательных действий. Знания, умения и навыки являются важнейшими средствами достижения главной образовательной цели — полноценного личностного развития.

Действительные знания состояются из того, чем человек умеет пользоваться, что он применяет к решению все новых по объему и классу сложности задач. (А.А. Ляпунов). Стало быть, понятие знания включает в свое содержание и умения, и навыки.

Наиболее продуктивная потребность в знаниях *проистекает из деятельности*, из потребовавшихся в ходе деятельности способов ее осуществления.

Прочное знание и овладение той или иной наукой достигается только с приобретением способности охватить начала и основные законы этой науки, судить о ее задачах и уметь связать единичные явления с общими правилами.

Пока не приобретена такая способность, не достигнуто и прочное знание в данной отрасли.

Между тем многие учащиеся и преподаватели больше, чем нужно, заботятся о заучивании наизусть. В результате учащиеся не в состоянии свободно пользоваться своими знаниями.

Эти пробелы в их способностях проистекают только от способа, по которому их обучали, от недостатков этого обучения.

Иначе трудно это объяснить, ведь память у них лучше, чем у кого бы то ни было, поскольку они особенно беспокоятся о заучивании наизусть, а их помыслы направлены на то, чтобы овладеть наукой.

**Закон апперцептивной последовательности воспитания.** Он гласит: все самое лучшее — как можно раньше (но не все — с самого начала!), ибо последующее зависит от предшествующего в жизни человека.

"Новый сосуд долго пахнет тем, чем наполнили его впервые" (Гораций).

По мере созревания человека как можно раньше важно предоставлять ему образцы хорошего вкуса. И вообще образцы всего качественного — чувство, мысль, дело, слово, поступок, образ и стиль жизни.

Если в том или ином возрасте обязательно понадобится человеку то или иное качество, то предусмотреть становление и укрепление этого качества с помощью воспитания надо как можно раньше по ходу человеческой жизни.

Например, в старости от человека потребуется очень много мужества. Но откуда его взять, если оно не было заложено в него ранним воспитанием?

В проблеме отбора культуры для правильного воспитания самое трудное даже не определение ее конкретного содержания (оно вычленимо хотя бы из биографий замечательных людей, представителей дела, мысли, слова), а расположение ее пластов в оптимальной последовательности.

Такое расположение, которое бы давало индивидуально подобранную и элективную культуру.

**Закон соответствия требований воспитателя к воспитуемым требованиям воспитателя к самому себе.** Он соотносится с процессами научения, подражания, неосознаваемого влияния среды.

Тайна успеха воспитания заключается в том, чтобы воспитателю самому практиковать требуемое им от воспитанников. Нарушение этого закона влечет за собой потерю авторитета воспитателя, развитие у детей лицемерия, приспособительства, лживости.

"Помни: рано или поздно твой сын последует твоему примеру, а не твоим советам" (Оскар Уайльд).

Требовать от детей можно только то, что воспитатель требует от себя.

Ф.М. Достоевский напоминал о великом значении личного примера добра: "Будьте до ☺ ☺ ☺ 2бры, и пусть ребенок ваш поймет, что вы добры (сам, без подсказывания), и пусть запомнит, что вы были до2бры. Этим вы исполните перед ребенком вашу обязанность на всю его жизнь,

потому что вы непосредственно научите его тому, что добро хорошо... Знайте тоже, что более вы для него ничего и не можете сделать. Да и этого с лишком довольно. Воспоминания о хорошем у родителей, то есть о добре, о правде, честности, сострадании, об отсутствии ложного стыда и по возможности лжи — все это и из него сделает другого человека, рано ли, поздно ли, будьте уверены".

**Закон золотого совпадения.** Согласуется с законом апперцепции и природой неосознаваемых воздействий среды, прежде всего — обучения.

Суть закона золотого совпадения вот в чем.

Воспитание есть вмешательство в поток жизнедеятельности воспитанников. Вмешательство в форме организации жизни и наполнения ее неким содержанием.

Но принудительное управление развитием ребенка без включения в него самоуправления воспитуемых или бесполезно, или вредно.

Поэтому существует закон соответствия воспитательного вмешательства характеру стихийного процесса становления развитой личности. Это — закон *оптимального соотношения воспитательного вмешательства в жизнь растущего человека с активностью воспитуемого*.

Правильно развивающийся человек должен понимать и принимать требования, рекомендации, запреты воспитания.

Соблюдение этого закона обеспечивает принятие воспитания воспитуемыми. Без принятия учащимся активного участия в воспитательном процессе научить его ничему невозможно. Педагог помогает питомцам присвоить культуру, но он не в состоянии делать этого за них, вместо них. Растущий человек задыхается и хиреет, когда ему не дают простора для саморазвития, самосовершенствования.

Этот закон обязывает воспитателя привязывать содержание усваиваемой культуры к наличному знанию питомцев о себе и об окружающем их мире. Вредно принуждение учащихся к усвоению информации, смысл и личностное значение которой ускользает от их чувств и сознания.

Совершенно бесполезно человеку, не знающему азов алгебры, втолковывать математический анализ. Есть необходимость учебной последовательности, предполагающей апперцептивное накопление опыта.

Закон требует начинать любое обучение с того, что близко, интересно и важно человеку. Иногда полезно, наоборот, столкнуть человека с чем-то экзотическим, непривычным, совсем чужим, абсолютно новым. И это может вызвать сильную мотивацию, учение может вызвать интерес. Но человек даже не заметит этого нового, если в его опыте нет ничего, что позволило бы ему сравнить новое со старым. Мы не можем



объяснить, что такое вигвам, если не опираемся на уже имеющееся понятие шалаша как попыткой укрыться от непогоды.

Все, что есть в обучении, должно опереться на предшествующий опыт. И лучше всего, если в этом опыте будет то, что близко, важно и нужно данному человеку.

Закон золотого совпадения требует привязать весь учебный материал, все содержание образования и воспитания к наличной системе взглядов человека на мир, к пониманию им своего личного интереса. И, конечно, вовлечь эмоциональную сферу человека.

Еще раз обнаруживается всеопределяющая роль чувств в образовании. Без них невозможно познание добра. Без них нет правильной мысли.

Благотворно движение участников воспитательного процесса к принятым, разделенным воспитуемыми *целям*. Да и *способы* вмешательства в экзистенциальный поток должны одобряться и поддерживаться теми, жизни которых "докучает" педагог.

Люди приходят в школу не откуда-нибудь, а из совершенно определенного дома, в котором есть совершенно определенные жизненные установки, и из совершенно определенного двора, где свои нравы. И приходят с весьма различными взглядами, оценками, отношениями, ценностями.

Между учебно-воспитательным процессом и окружающей средой происходят сложные взаимодействия, которые и схватывает закон золотого совпадения.

Нарушение этого закона — отказ от опоры на среду — означает отрыв воспитания от предшествующего опыта человека и игнорирование закона апперцепции.

Если вы будете учить в точности тому же, что есть в этой среде, то вы как минимум будете бесполезны.

Если вы будете учить тому, что не имеет никакого отношения к каждодневной действительности окружающей среды, то вы не принесете пользы, а часто — вред.

Воспитание обязано способствовать приращению человеческих совершенств. Воспитанию надлежит оказывать более могущественное, неотразимое влияние на растущего человека, чем его непосредственная, несконденсированная школой культурная атмосфера.

Хорошая школа призвана не только оберегать от разрушения, забвения, искажения культурные достижения предыдущих поколений.

Ее долг — обеспечивать то самое приращение культуры, которое продвигает человечество к достойной жизни.

*Но для достижения этой цели образование не может не учитывать природы общества и ближайшей среды, в которые вписан ребен-*

*нок. Только тогда оно способно стать и оставаться сильнее, выше, совершеннее среды.*

Воспитание полезно только тогда, когда в споре с жизнью оно оказывается сильнее жизни. Только тогда оно помогает жизни, но оно не может не считаться с жизнью, не может отрываться от нее.

Воспитание обязано создавать зону ближайшего развития среды, вести среду за собой.

Это означает, что воспитатель принимает во внимание верования и нравы своих подопечных, групповые детские "законы". Уметь глядеть на мир глазами ребенка — это и наука, и искусство.

Закон золотого совпадения предполагает синхронность и изоморфность *содержания образования* социальному бытию и среде, в которой оно осуществляется.

Склад мысли отдельного человека в огромной степени и при всех неизбежных индивидуальных вариациях определяется особенностями данной цивилизации, выработанной ею системой эмоций, верований, интуиций, производства и т.д.

Следовательно, в огромном разнообразии этносов и несомых ими культур, верований, обычаев, установлений и прочего заключено богатство воспитательного материала, усвоение которого личностью способствует совершенствованию ее собственно человеческих свойств и качеств.

Так называемое межкультурное обучение, знакомящее в современной школе со спецификой культур разных народов и племен мира, не только вносит ценный вклад в воспитание для всеобщего мира и сотрудничества, но и многократно умножает умственный потенциал новых поколений.

Воспитание должно быть действующей моделью жизни. Вот почему в наибольшей степени действенно законосообразное обучение и воспитание с помощью так называемой воспитывающей и обучающей среды.

## **Л е к ц и я 11** **ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ** **ЧЕРЕЗ НЕПОСРЕДСТВЕННУЮ СРЕДУ**

Один из наиболее эффективных способов организованного целенаправленного влияния среды на детей — обучение и воспитание через особую организацию окружения тех, кто, взаимодействуя с этим окружением, получает образование и воспитание.

Воспитывающая и обучающая среда (ВОС) — естественная стихия учения и воспитания. Она заимствована из процессов непреднамеренной социализации и состоит в надлежащем воздействии не на детей, а

на окружающую их обстановку, среду их жизнедеятельности, с которой дети взаимодействуют.

Образование дают не готовые ответы наставника на не заданные учениками вопросы. Нет! Подлинное развитие питомцы получают из глубин собственной души под спудом живого интереса к загадкам мира, которые сосредоточены в их непосредственной среде.

На том или ином уровне ВОС присутствует во всех педагогических системах и методах. Но подробная теория и успешная практика ВОС как генерального и важнейшего принципа педагогики развилась в XVIII—XX вв. Пальму первенства среди разработчиков ВОС разделяют Готфрид Вильгельм Лейбниц, Жан-Жак Руссо, Фридрих Фрёбель и Мария Монтессори. Ценный вклад в разработку ВОС внесли Джон Дьюи, К.Н. Вентцель и С.Т. Шацкий.

В 1960-е гг. во главе педагогов-антропологов и социологов, продолжающих, в свою очередь, традиции Джорджа Г. Мида и Георга Зиммеля, стал американский ученый и изобретатель Омар Х. Мур. Он не только глубоко и всесторонне обосновал, логически и математически, самый принцип "активной обучающей среды", как он ее называл. Мур сконструировал "говорящую пишущую машину" — действующую модель в высокой степени эффективной ВОС.

Как именно обоснован и реализован принцип обучения и воспитания благодаря двусторонним связям учащихся с особым образом устроенным их окружением?

**Теория воспитывающей и обучающей среды.** Лейбниц. То, что великий Г.В. Лейбниц (1646—1716) считал необходимым условием для введения наук, искусств и развития ремесел в обширной России в XVIII в., то самое остается необходимейшим условием и для существования и развития школьного дела и сегодня. Он говорил о школах как об обучающей и воспитывающей среде для активного действия учащихся.

Лейбниц перечислял: для школы нужны библиотека, естественно-научный музей, музей искусств, включая кунсткамеру, зоологический и ботанический сад, обсерваторий и лаборатории.

Библиотеку Лейбниц советовал сделать не слишком громоздкой, но хорошо подобранной и на многих языках. Хотя собирать книги следует по всем предметам, предпочтение должно отдать реальным наукам, в число которых, в частности, включал и историю.

Важно собирать гравюры и рисунки, в которых изображаются всевозможные явления природы, ремесла, эпизоды из жизни великих людей, а также наглядно представлены разного рода отвлеченные идеи.

Особо останавливается Лейбниц на музее естествознания и искусств. Он считает, что там должно быть все необходимое для соединения учеб-

ной и исследовательской работы. А именно: приборы, кабинеты, комнаты для образцов ремесленного производства. Еще галерея древностей, картин и скульптур, питомники для животных, огороды для возделывания полезных растений. И, конечно, столярные, слесарные, оружейные и другие мастерские.

Далее очень важно: в них должно быть представлено то, чего невозможно полностью описать в книгах, либо изобразить на рисунках.

Учебные лаборатории Лейбниц предлагал связать с аптеками, а также с металлургическими и стеклянными заводами, с артиллерийским ведомством, с монетным и пробирными дворами.

Огромное значение придает он обсерватории, связывая с ней еще и агрономию и горнорудное дело, считая, что мореходство без обсерватории невозможно. Таким образом, планетарий вполне можно рассматривать как школу самых разных наук, включая мореходную.

Лейбниц, который высоко чтит Я.А. Коменского и даже посвятил ему стихи на латинском языке, явно находится под влиянием его педагогических идей. Поэтому неудивительно, что он заключает свое описание ВОС такими словами: "Необходимо следить за тем, чтобы наставники в разных науках действовали согласно друг с другом, чтобы различные учения не противостояли одно другому, но способствовали взаимному изъяснению".

Здесь перед нами в явном виде предстает идея воспитывающей и обучающей среды, способной вести детей вперед путем "опережающего задания" трудностей, посильных и действительно развивающих.

Ж а н - Ж а к Р у с с о в "Эмиле" подробно и артикулированно сформулировал идею и принципы ВОС, хотя и не употреблял этого термина.

Великий женевец исходил из факта спонтанного научения и его могущественного формирующего действия на душевную жизнь ребенка. Всё окружающее служит для него книгой, из которой он, сам того не замечая, непрерывно обогащает свою память и сознание.

Истинное искусство развивать в нем эту способность состоит в выборе предметов, которые он может познать, и в заботе постоянно ему их представлять.

Этим именно путем и нужно стараться образовать для него запас знаний, которые служили бы ему и в юности, и на протяжении всей последующей жизни.

Нельзя учить детей ничему такому, в чем они не видят действительного и непосредственного интереса для себя — удовольствия или пользы. Иначе какой мотив побудит их учиться? Непосредственный интерес

есть двигатель, который ведет и верно, и далеко. Есть жажда знания, которая рождается из естественного любопытства к близкому и дальнему.

Нелепо требовать от детей прилежания, если их уверяют, что они извлекут из данных познаний пользу, когда вырастут. Если они в настоящее время несколько не интересуются этой полезностью, ради которой должны напрягаться, жертвовать игрой и страдать, она останется непонятной и мнимой.

Ребенок знает, что он станет взрослым. Все понятия, которые он может иметь о состоянии взрослого человека, являются для него предметом познания. Но все это знание без единого исключения обязано быть посильным для его возраста, опыта и способности суждения.

Дело учителя — зародить в питомцах желание искать и находить ответы на интересные им вопросы, а также дать средства удовлетворения любознательности. В редких случаях наставник указывает, что они должны изучать. Их дело — желать, искать, находить.

Питомец научается тем лучше, что не видит намерения его научить, если он сам этого не попросит. Он приобретает большой опыт, когда берет уроки у природы, а не у людей. При этом он постоянно соединяет две операции — мысль и действие. Позже Гёте развил это положение: секрет любого блага в том, чтобы поверять поступки мыслью, а размышления — действием.

Обращать внимание ребенка на загадочное в природе — значит сделать его любознательным. Важно не торопиться удовлетворять любознательность, давая готовые ответы на поставленные вопросы. "Пусть он узнает не потому, что вы ему сказали, а потому, что он понял. Пусть он не заучивает науку, а выдумывает ее. Если вы когда-нибудь замените в его уме рассуждение авторитетом, он не будет уже рассуждать. Он станет лишь игрушкой чужого мнения".

Задача учителя в том, чтобы организовать интересное и полезное для детей их окружение. Это искусство управлять без предписаний: делать все, не делая самим ничего, кроме главного — устройства непосредственной среды активности для детей.

Речь идет у Руссо об отборе особенного материала для познания ребенка, т.е. о содержании *самообразования*. Оно отвечает критерию интереса и пользы, а также взывает к активности ребенка.

Конечно, ребенок делает при этом то, что хочет, но должен хотеть того, чего от него ждет воспитатель и учитель.

Для осуществления идеи ВОС надобно знать природу человека и уметь изучать ребенка. Наставник всегда может, хорошо зная структуру интересов ребенка, обставить свои уроки так, чтобы тот не догадывался, что получает уроки.

От учителя и воспитателя ожидается, что им знакомо естественное развитие человеческого сердца, что они умеют наблюдать и правильно

интерпретировать поведение. Они должны предвидеть, к чему склонится сердце их воспитанников при виде интересных для них предметов, которые они будут выставлять перед глазами детей.

Все упражнения детей с окружающими их (по воле воспитателя) предметами и приборами должны быть только игрой. Искусство обучения сводится при этом, во-первых, к разнообразию добровольных и усложняющихся забав ребенка с изучаемыми культурными и природными объектами, во-вторых — к постановке проблем и помощи в их решении благодаря наводящим вопросам (подсказкам).

И игра, и труд равно необходимы для образования личности. Но между игрой и трудом лежит строгая демаркационная линия. Игра самоцельна, труд нацелен на получение определенного продукта. Игра обучает и тренирует, труд закрепляет обучение путем применения знаний в новых ситуациях.

Педагогически целесообразная игра нацелена на развитие здравого смысла у ребенка. Он есть результат ознакомления с природой вещей путем слияния их признаков и "поведения". Понимание сущности вещей (понятия) лучше всего приобретать, экспериментируя с ними.

Отчетливость и ясность понятий составляют точность ума, а искусство сопоставлять их друг с другом — рассудок. У детей преобладает чувственный рассудок. Он заключается в образовании простых идей путем слияния нескольких наблюдений и выводов из них. Предельное развитие ума — разум — предполагает образование сложных мыслей благодаря слиянию нескольких простых идей.

ВОС поэтому покоится на фундаменте наглядности: чувственно, а не умозрительно воспринимаемой фактуре. Рассудок и разум возводятся на этой базе.

Такой фундамент действительно прочен. Он позволяет дедуктивно и аналитически получать из действия с вещами проверенное и ясное понятие. Ведь заблуждения как источник зла растут из некритически воспринятых от взрослых или иных авторитетных для ребенка людей положений. Лучше ничего не знать, чем знать что-то на веру. Самые пагубные заблуждения — не насчет того, чего не знают, а насчет того, о чем думают, что знают.

Проводя перед глазами ребенка предметы, которые важно "распредметить", т.е. распознать их назначение, научиться ими правильно пользоваться и, наконец, суметь их изготовлять, мы даем ему возможность развить свои природные дарования. Дитя выбирает то, что в наибольшей степени ему удастся, стало быть, отвечает специфическому складу его способностей.

Но нужна более тонкая, чем обычно думают, наблюдательность для того, чтобы убедиться в истинном призвании человека. Необходимо

учение о признаках способностей, которые нельзя путать с желаниями ребенка. Педагогу надобно искусство наблюдать за детьми и правильно интерпретировать результаты наблюдений.

Воспитывающая и обучающая среда Руссо основана на изучении возрастных и индивидуальных особенностей детей и на подборе развивающих эти способности игр и занятий.

Ф р и д р и х Ф р ё б е л ь развил теорию Руссо в идее *детского сада*. В его "садах" ребенку предоставляется влияние хорошо устроенной среды. Для детей необходима среда, где они могли бы свободно действовать. Уже одна возможность выбора занятий и образа действий придает ценное нравственное значение этой деятельности. Нравственное влияние особенно важно в обществе детей. Они научаются подчиняться установленному порядку или закону.

Среда детского сада поощряет или не поощряет (отсутствие поощрения и есть единственно допустимое наказание) поведение, которое ребенок строит сам.

В ней "садовницы" (воспитательницы) заботливо отбирают все предметы, которые окружают ребенка, с точки зрения их пользы для развития его ума и тела.

Эти предметы предназначены для игр детей. Главная мысль Фрёбеля — предоставить детям снаряды для игр, а игру превратить в образовательное средство. При этом игра становится трудом, а труд приобретает отчасти характер игры.

Теорию Фрёбеля кратко и точно синтезировал Лев Николаевич Модзалевский: "Основной принцип детского сада вообще состоит в том, чтобы представить в микрокосме ход человеческого развития при всеобщих усилиях, как мы это видим из всемирной истории.

Этот маленький мир должен подготовить ребенка к большому миру. А потому и все занятия в детском саду заключают элементы человеческого образования на основании этой идеи. Человек-дитя должен походить на человечество в детстве. Развитие отдельной личности должно равняться развитию целого рода".

Многие дети живут большей частью в среде, лишенной простоты и наивности, свойственных их возрасту. Обычные игры и занятия детей не могут содействовать желательному результату, так как они построены большей частью на подражании. Например, в приютах каждый ребенок делает то же самое и таким же способом, как и все остальные дети. Поэтому тормозится самопроизвольное индивидуальное развитие.

Надо прежде устроить их маленький мир, где глаз родителей или воспитателей следит за ними, но где они могут самостоятельно действовать. В детском саду Фрёбеля игры и занятия предоставляют их изобретательности и производительности полную независимость.

Ребенок счастлив, когда он может осуществить свои замыслы. Детский сад предоставляет на выбор ребенка материал, отвечающий требованиям его свободной деятельности. Он дает ему нужное направление. Наконец, он предоставляет ему правило, метод, который делает его способным изобретать и производить.

Главное в воспитании и обучении — *опыт*, т.е. усилия самого ребенка, которые действительно дают ему знание и ловкость. Воспитывающая и обучающая среда позволяет приобрести этот опыт.

В ВОС Фрёбеля соединены в неразрывное целое подготовка детей к школе с полноценным проживанием ими сиюминутной жизни. Социальная активность — с развитием индивидуального склада способностей. Овладение простыми ремеслами — с самостоятельными открытиями некоторых элементов устройства мира.

Мария Монтессори двигалась целиком в направлении, начертанном Руссо и Фрёбелем. При этом она серьезно продвинулась в изучении природы ребенка. Особенно важен ее вклад в развитие педагогико-антропологической идеи сензитивности, запрограммированной самой природой.

От нуля до трех лет жизни ребенок овладевает очень сложными языковыми навыками. К двум годам малыши умеют различать людей и предметы, окружающие их. В тот период, когда никто не может стать для него учителем, ребенок сам формирует основу своего интеллекта.

Все дети без исключения обладают этим даром впитывать в себя культурные объекты. При этом культура усваивается без видимых усилий, без тяжелого труда, обид и провалов.

Образование — не столько результат взаимодействия ученика с учителем, сколько естественный процесс развития детей. Он есть результат накопления практического *опыта*, самостоятельных *открытий*, материал для которых дитя берет в окружающей среде.

Вот почему маленьким детям не нужны традиционные учительские школы. Но им надобны места, специально приспособленные для того, чтобы они, не подвергаясь обычному обучению, сами впитали в себя культуру, которая сконцентрирована в окружающей их обстановке.

Монтессори глубоко разработала принципы активности учения и научения. ВОС Монтессори покоится также на принципе индивидуализации учебной активности детей. Наконец, самый великий из педагогов усматривается в *игре*.

Задача воспитателя в том, чтобы поместить детей в отвечающее их природе окружение и дать им свободу экспериментировать с этой средой. Учителя — только помощники в радостном труде детей по



открытию свойств мира, которые моделированы педагогами-антропологами в непосредственной среде ребенка.

При конструировании ВОС Монтессори исходит из потребностей детей в практической и психической активности, не меньшей, чем их неизбывная подвижность. Но не наставник, а природа определяет в ребенке его способности согласно возрасту и индивидуальным особенностям.

Явна при таком подходе необходимость регулярных наблюдений над развитием любого ребенка. "Педагогический метод наблюдения имеет в своей основе свободу ребенка, а свобода есть деятельность", — вот отправной пункт ВОС Монтессори.

Свобода и самостоятельность развивают внутреннюю дисциплину и таланты. Награды и наказания отменены, так как добровольная активность носит награду в себе — это интерес к эксперименту и эмоции роста.

Среда наполняется средствами развития, тренировки способностей. Эти орудия заранее определяются и проверяются научными опытами.

Джон Дьюи, К.Н. Вентцель и С.Т. Шацкий подчеркивали социальную природу воспитывающей и обучающей среды.

Социальная среда школы рассматривалась ими как важнейший фактор пробуждения ценностного, этического и поведенческого облика личности, как тренировка, вырабатывающая самостоятельную нравственную волю.

"Одно из наиболее важных средств создания высших духовных ценностей жизни, — писал К.Н. Вентцель, — свободное творческое взаимодействие ребенка с окружающей его средой на почве искания этих ценностей, их создания и воплощения в жизнь".

Встает вопрос об обучении в особым образом устроенной среде, которая обладала бы большей силой, чем естественная среда.

Процесс накопления опыта, лично и социально ценного, в такой искусственной педагогической среде протекает целенаправленно. Он эффективен при соблюдении трех условий.

Во-первых, эта среда упрощает те результаты (способности, знания, совершенства), которые желательно иметь "на выходе".

Во-вторых, ВОС проясняет и моделирует социальное устройство.

В-третьих, она создает проблемные ситуации, которые стимулируют желание учащихся непрерывно расти, т.е. совершенствоваться.

Наиболее благоприятной средой развития детей они считали маленькое общество, состоящее из детей и их наставников. Здесь создается воспитывающее и обучающее *общение*. Общение есть процесс передачи опыта — общего достояния.

Социальная среда обладает воспитывающей, формирующей силой настолько, насколько индивид участвует в общественных видах деятельности, разделяет их. Он принимает цели этой деятельности, приобретает ее содержание и способы, а также эмоциональные отношения, с нею связанные.

О м а р Х . М у р . В центр обсуждения ВОС Омар Х. Мур ставит усвоение в онтогенезе, или, в его собственных терминах, присвоение индивидом культуры в ходе социализации. Цель этого обсуждения — такое управление социализацией, которое провоцировало бы творческое поведение детей по самостоятельному приобретению знаний и умений.

Содержанием организованной педагогом обучающей среды выступают так называемые культурные объекты. С ними дети неизбежно сталкиваются в ходе социализации.

Культурными объектами О.Х. Мур называет все, что усваивается от кого-либо, что передается от поколения к поколению, от человека более опытного к человеку менее опытному. То, что объединяет латинский язык, программу для компьютера и тензорное исчисление, — это возможность их изучить, им обучиться, усвоить эти области теории и практики. Элементами класса культурных объектов могут быть правила грамматики, правила членства в ворВОСкой шайке, правила бельканто и т.д. и т.п.

Другие примеры культурных объектов: правила управления корпорацией (но не сама корпорация); методы промысла китов (но не сами киты); социальные нормы брачного поведения (но не сам брак).

Мур считает, что для успешного и быстрого включения ребенка в социум особое значение имеют игровые формы деятельности, которые он называет *народными моделями* поведения. Народные модели, будучи играми, обладают почти волшебным свойством учить, развлекая, играючи. Благодаря им культурные объекты усваиваются новыми членами общества с неисследимой быстротой.

Такие народные модели, как вероятностные и стратегические игры, тренируют взрослых людей в серьезных делах пВОС ежедневной жизни. Молодое же поколение овладевает в этих играх процессом принятия решений. Наиболее легко и прочно культурные объекты усваиваются в игре, в форме народной модели серьезной деятельности, потому что игра самоцельна (аутотелична), т.е. увлекательна и не очень болезненна в случае неудачи.

В любом человеческом обществе со времени его возникновения и до сего дня природная и социальная среда ставит перед людьми задачи. Не решив их, люди погибли бы.

Решать их человечество пытается прежде всего с помощью вероятностных игр. Согласно концепции Мура, вероятностные игры суть аб-

страктные модели вероятностных аспектов бытия. Таковы, в частности, стратегические игры в свете идей фон-Неймана. Эти игры содержат в себе некоторые характерные черты людских взаимоотношений. Взаимоотношений, в которых никакая группа индивидов не может контролировать всех переменных, важных для окончательного результата. Каждая группа управляет частью этих переменных, и каждый участник может контролировать некоторые действия других индивидов, вовлеченных в игру.

Вероятностные и стратегические игры люди сумели превратить в простые и доступные усвоению почти каждого человека культурные объекты. В присвоении молодыми поколениями опыта вероятностного и стратегического мышления огромную роль играют загадки.

Кроме того, в любом обществе есть и такие концептуально сложные культурные ценности, как художественные произведения. Они позволяют легко усваивать культурные нормы и оценивать социальный опыт.

Всякое общество использует эти эстетические модели для социализации подрастающего поколения и своего развлечения или отдыха.

Таким образом, названные народные модели обладают свойством безотказно эффективно *обучать* универсальным чертам природной и человеческой среды человека практически любого возраста и уровня развития. Именно это обстоятельство позволяет накапливать и развивать культуру.

Народные модели мира и социума, эти абстрактные символические карты человеческого опыта, окружают ребенка и взрослого со всех сторон. Они пронизывают собой их бытие. Они составляют игровую среду, обладающую колоссальной воспитывающей и обучающей мощью.

О.Х. Мур различает четыре класса народных моделей: 1) загадки и головоломки; 2) вероятностные игры; 3) стратегические игры; 4) эстетические виды деятельности. Эти игры моделируют связи между: 1) индивидом и природой; 2) индивидом и элементами случайности в его опыте; 3) индивидом и другими людьми; 4) индивидом и социальными ценностями, суждениями и нормами.

Загадки, головоломки, кроссворды, магические квадраты и тому подобное структурно изоморфны науке. Наука рассматривает природу и общество как загадку.

Вероятностные игры (карточные игры, рулетка, различные виды жеребьевки и т.п.) тренируют людей в поведении в условиях большой неопределенности. Они служат удовлетворению потребности в некоторых функциональных эквивалентах таблицы случайных чисел. Как показывают этнографические исследования, человек довольно часто сталкивается с жесткой необходимостью случайного выбора линии поведения.

Стратегические игры, например игра в прятки, требуют от участников принятия именно стратегических решений. Все игроки обязаны здесь принимать во внимание представления других участников игры о себе и о том, как думают о них.

Эстетические культурные объекты (а всякое произведение искусства — игра) дают людям возможность знакомиться с имеющимися ценностями и выносить собственные суждения о поступках и состояниях, притом с социально-нормативных позиций.

Культурным объектам учатся, но их *не преподают*, разве что сообщают "правила игры". Их усваивают без принуждения, добровольно, самостоятельно и с большим удовольствием.

Если мы хотим учить и воспитывать с гарантией успеха, то нам необходимо строго следовать всем качествам естественной ВОС, свойствам и особенностям народных моделей, из которых она состоит. Среди этих свойств выделим следующие.

1. ВОС довольно строго отделена от более серьезных сторон социальной и личной жизни. Она как бы отрезана от насущных проблем выживания и благосостояния. ВОС предназначена для *тренировки* в решении этих проблем. Поэтому она имеет широкий простор для экспериментирования. Она должна позволять ошибаться без тяжелых последствий, опасных для окружающих.

Иными словами, ВОС обеспечивает профилактику опасных, сложных, ошибочных действий путем их безвредной тренировки.

2. Хотя конечная цель незаметного обучения средой — нейтрализация серьезных последствий неправильно или недостаточно усвоенных действий, мотив обучения заключен не в этом. Иначе учащийся может потерять интерес к усвоению сложных умений.

Мотивация усилий встроена в сам процесс игры-учения. Позитивное подкрепление деятельности учения содержится в самой этой деятельности. Для учащихся она самоцельна — содержит в себе свои цели и источники мотивации (удовольствие).

3. Культурные объекты, присваиваемые учащимися, действительно должны быть моделями серьезных видов деятельности. Они обязаны быть изоморфными проблемам, которые находятся вне самоцельной (аутотеличной) ВОС, — в суровой действительности.

4. Чтобы индивидуализировать учение, активная ВОС позволяет ученику продвигаться вперед с оптимальной для него скоростью в открытии им ее свойств и в выполнении ее "требований", т.е. задач. Наконец, обучающая среда обязана незамедлительно информировать ребенка о результатах его действий.

Итак, любой социум создает абстрактные модели наиболее серьезных из постоянно встречающихся задач отношений с природной и

социальной средой. Несмотря на сложную структуру этих моделей, они неизменно изучаются простыми людьми с явным удовольствием. Это объясняется игровой формой обучения, аутоотеличной природой игровых моделей поведения.

Что же именно тренируют эти культурные объекты в личности?

Загадки и головоломки упражняют в поиске причин явлений и действий под поверхностными проявлениями. Они задают так называемую активную перспективу.

Вероятностные игры учат справляться с последствиями тех обстоятельств, причинами которых нам не дано управлять. Они задают так называемую пассивную перспективу.

Стратегические игры предполагают развитие так называемой взаимной перспективы. Д.Г. Мид назвал бы ее перспективой "важного другого". Соль стратегической игры, как это блестяще показал Джон фон-Нейман в 1928 г., заключена в следующем. Ее участники смотрят друг на друга как на людей, способных смотреть на них так же, как это делают они.

Эстетические сущности тренируют так называемую судейскую перспективу. "Игрок" здесь смотрит на себя со стороны и оценивает "игру" в целом. Он учится быть и судьей, и подсудным в одно и то же время.

Ни одна из названных перспектив не сводится ни к одной иной или ко всем остальным. Человек социализированный, т.е. приобретший социальное Я, принимает любую из этих четырех перспектив. Он умеет реагировать на них и манипулировать ими по одной, попарно, по трем сразу, по четырем, если того потребует задача.

Каждую перспективу можно рассматривать как часть единого социального Я. Тогда социализированный индивид (личность) будет состоять как минимум из четырех компонентов.

Первый компонент — активная (действующая на среду) перспектива. Второй — перспектива пассивная, испытывающая на себе воздействия среды. Третий — перспектива ответного действия, учитывающая реакцию среды на эти воздействия. Четвертый — социальное Я не вроджено человеку, оно созревает в результате учения и научения, которые хотя бы отчасти направляются народными моделями поведения.

Будучи символическими по своей природе, модели поведения учат также распознаванию и интерпретации знаков в той или иной языковой системе. А четыре наши перспективы образуют подсистему, которая функционирует как часть общей системы управления обработки информации человеком.

Эта система обеспечивает вероятность и осуществимость таких внутренних диалогов, как: "Я бы не прочь сделать то-то и то-то. Папа, ко-

нечно, одобрит, но он не много смыслит. Мать сразу же поймет все и не одобрит. Это незаконно, но друзья сказали бы, что это классно".

Подобные циклы рассуждений взвешивают возможность осуществить действие, его последствия, перспективу оценки друзей и врагов, а также мнение судьбы. Полностью социализированный человек в состоянии эмоциональной уравновешенности должен обладать такой системой управления. Она позволяет ему рассматривать себя с точек зрения, которые в терминах антропологии предстают как четыре аутоотелические народные модели.

Эмоциональность человека усложняет обработку информации. Аутоотелические модели поведения выступают и как школа уравновешенности, которая исключает мешающие слишком сильные чувства и эмоции.

Разумеется, современные обучающие и воспитывающие среды более динамичны и сложны, чем народные модели. Строго следуя их логике и тысячелетнему опыту успешного функционирования в качестве агента социализации, воспитывающая и обучающая среда сегодняшнего дня требует для своего конструирования более утонченной технологии.

Одна ВОС в большей мере способствует учению и научению, чем другая, если она и позволяет, и способствует учащемуся принимать *больше перспектив* по отношению к предмету усвоения. Если осуществляемая в ней деятельность более *аутоотелична*. Если предмет усвоения имеет в большей мере *творческий характер*. Если она скорее, больше и адекватнее *реагирует* на действия учащегося. Если, наконец, она способствует *рефлексивному* взгляду учащегося на себя как на у2 чащегося.

Система ВОС должна быть очень гибкой. Она обязана благоприятствовать варьированию перспектив, предусматривать большое число различных их комбинаций. Та обучающая среда будет более мощной, которая даст возможность учащемуся начать с любой из перспектив, а затем — по его желанию — позволит перейти к другой (или другим) альтернативе.

Например, в какой-то момент вошедший в нашу среду учащийся преисполнен активности, он не в настроении сейчас слушать или наблюдать. Обучающей среде не должны принадлежать почти все проявления активного действия и роль судьбы (как это у учителя бывает в обстановке типичного класса).

Чтобы стать самоцельной, ВОС должна защищать своих участников от серьезных неприятностей. Действия в ней носят характер искусства для искусства, удовольствия ради удовольствия.

ВОС гарантирует прежде всего физическую безопасность. Не меньшее значение имеет поддержание в среде благоприятного психического и социального климата. Учащийся в ней не может опозориться или при-

нести вред своему будущему. Он не получает призов, грамот и стипендий.

Лучший способ научиться действительно трудным вещам, — гласит принцип аутотеличности, — оказаться в среде, в которой ты можешь сколько угодно экспериментировать, ошибаться, яростно догадываться, играть духовными мускулами. И это все — без серьезных последствий.

Аутотелический принцип не возбраняет успешно применять полученные знания в любых серьезных испытаниях и конкурсах. Далеко не все виды деятельности обязаны быть самоцельными. Просто следует строго отделять время для тренирующей, воспитывающей игры от времени для серьезного риска.

Творческий характер обучающей среде придает учебный материал, который освобождает учащегося от доминанты авторитета. Он не требует тупой зубрежки и дает возможность самому открывать свойства, доказывать правильность вывода и рассуждать. Серия открытий закономерностей мира должна быть системной, взаимосвязанной.

**Практика воспитывающей и обучающей среды.** Руссо в своих практических рекомендациях исходил из природной и домашней непосредственной среды ребенка.

Его Эмиль получал, например, от отца, родных или друзей записки с приглашением на обед, прогулку, катанье на лодке, с приглашением на праздник, день рождения и т.п.

К тому времени Эмиль еще не умел читать. Умеющим читать некогда, и когда они, наконец, соглашаются оказать ему эту услугу, то уже поздно. Удовольствие пропущено!

Вот если бы он сам умел читать... Он получает еще записки, они так коротки, содержание их так интересно. Все вокруг него тоже получают записки, но они мгновенно разбираются в их смысле. Ему то помогают, то отказывают.

Ребенок напрягает силы, ему удастся разобрать половину записки. Кажется, завтра предстоит есть мороженое. Но где, когда, с кем? Эмиль тратит много усилий, чтобы прочесть и остальное.

Через некоторое время и он пишет приглашения другим.

Другой пример. Приходится сдвинуть тяжесть. Если Эмиль берет рычаг слишком длинный, понадобятся чрезмерные усилия. Если рычаг слишком короток, ему не хватит силы. Опыт может научить его выбирать именно ту палку, которую нужно. Такая мудрость ему по возрасту.

Из опыта Эмиль узнает, что ведро, наполненное обрубленными толстыми дубовыми ветками, весит легче, чем это же ведро с водой.

Эмиля не надобно учить геометрии: ему придется самому учить геометрии своего наставника. Ведь учитель так смешон: начертил на земле круг с помощью острия, привязанного к вращающейся вокруг

стержня веревке, а затем пожелал измерять и сравнивать радиусы между собой. Эмилю пришлось дать ему понять, что одна и та же веревка, постоянно натянутая, не могла дать неравных радиусов.

Первый урок по космографии Руссо проводит так. Помолчав несколько минут, как бы задумавшись, вдруг говорит Эмилю: "Я думаю о том, что вчера вечером солнце зашло вон там, а сегодня утром взошло тут. Как это могло быть?"

Несколько дней они не в силах найти ответа. Оба недоумевают. Наконец, наставник вспоминает, что ведь солнце днем переходит от востока к западу. Чтобы знать это, нужно только иметь зрение. Нет ли здесь аналогии?

Эврика! Умный Эмиль решает задачу для них обоих: аналогия настолько ясна!

Ветер ударяет им в лицо. Значит, воздух есть материальное тело, хотя его и не видно. Они опрокидывают стакан в воду, вода не наполняет его. Что же, значит, воздух оказывает сопротивление воде. Погружают стакан в воду глубже. Оказывается, воздух способен сжиматься до известного предела: вода заняла часть пространства.

Наполнив мяч сжатым воздухом, они обнаружили, что тот прыгает легче, чем наполненный каким-либо иным материалом. Значит, воздух — тело упругое.

Лежа в ванне, Эмиль поднимает руку горизонтально над водой. Он чувствует, что на нее давит страшная тяжесть. Значит, воздух — тело, имеющее тяжесть.

Далее выясняется, что вес воздуха можно измерить, приводя его в равновесие с жидкостями. Устройство сифона, барометра, духового ружья и воздушного насоса становится совершенно очевидным.

Да! Учиться надобно с напряжением сил!

"Почему этот камень упал?" — "Потому что он тяжел", — не задумывается Эмиль. — "А что же бывает тяжелым?" — "Да то, что падает!" — торжествует Эмиль.

"Значит, камень падает потому, что он падает?"

Тут юный философ стал в тупик. Это его первый урок здравого смысла и систематической физики.

Итак, Руссо неоспоримо доказал, что дети лучше сохраняют и укрепят здоровье, скорее усвоят законы природы и поймут устройство общества, если им будут незаметно помогать в этой многотрудной задаче. Его ВОС призвана защитить ребенка от опасностей и провоцировать его на творческое познание жизни.

Не своеволие и желания окружающих их людей, а законы мира противостоят импульсам и эгоизму ребенка. Дети сталкиваются с противодействием своей лени и капризам в вещах, в работе, в инструментах,



в деле. В активной обучающей среде ребенок овладевает необходимостью и научается наслаждаться внутри нее.

ВОС выступает как главное средство профилактики бунтарства и разрушительного неприятия этого мира его новыми посетителями.

**Ф р ё б е л ь.** В педагогически целесообразной среде Фрёбеля, которая действительно способна помогать свободной, самопроизвольной активности детей, находятся мячи и снаряды для гимнастических игр. Физические упражнения сопровождаются песнями и учат подчинять чувства правилам игры.

Затем дети включают в свои игры-упражнения рыхлый песок, разноцветную бумагу, лоскутки. Среда организуется таким образом, чтобы будить в детях желание быть художниками, творцами, созидателями и чтобы помогать им составлять целое из его частей, комбинировать и усложнять свои произведения.

Далее ребенок ухаживает за растениями и животными. Он "опекает" игрушки и разные доверенные его вниманию предметы обихода.

Маленькие рукоделья развивают таланты. Детей поощряют к приобретению опыта удовольствия от дарения своих произведений другим детям и взрослым. Пение сопровождает любые игры.

Триумфу самодисциплины помогают коллективные игры и занятия. Среда стимулирует детей к взаимной помощи.

**М о н т е с с о р и.** Она сочетает версию природной, инструментальной и социальной ВОС. Она акцентирует и самостоятельные эксперименты детей с различными обучающими вещами, и воспитательную силу влияния детей друг на друга.

Ребенок сам выбирает из предоставленных ему материалов объект своей активности и делает с ним то, что "ему велит его внутренний творческий дух". Преподаватель направляет и помогает детям в выборе и способах манипулирования с предметами, приборами, моделями.

Ее ВОС предполагает, что ребенок может свободно уходить и приходить в учебные помещения и открытые пространства, где все устроено для автономных открытий и упражнений.

Детям предоставлена возможность действовать в соответствии с их естественными наклонностями. Среда организована так, чтобы предоставить для активности ребенка культурно богатый и интересный материал.

**М у р.** Он воплотил принципы ВОС в "говорящей пишущей машине", которая, собственно, и есть его *активная творческая обучающая, воспитывающая, развивающая среда.*

В практическую модель ВОС заложены свойства, которые провоцируют и расширяют возможности усвоить и проявить любую из перспектив и их комбинации в ходе решения загадок и задач.

*Активная* обучающая среда — действующая модель усвоения культуры. Она *стимулирует* активность ребенка.

"Говорящая пишущая машина" располагается в небольшом здании современной архитектуры, напоминающем два смежных эллинга. В первом из них — индивидуальные учебные кабины с установками для звуковой видеосъемки и двусторонней радио- и телесвязью. Второй эллинг отведен для управленцев и исследователей.

Новичков вводят в кабины их сверстники, которые уже прошли курс обучения и заняты в работе "издательства" (о нем речь впереди).

Интерьер излучает спокойствие и теплоту, несмотря на спартанскую простоту и отсутствие всего, что не относится к учению-игре.

Вновь прибывшему сверстник-проводник показывает все, чем тому случается заинтересоваться. Он сообщает также правила посещения "говорящей пишущей машины". Их шесть:

- 1) ему не обязательно приходить сюда, если не хочется;
- 2) он может уходить, когда ему заблагорассудится;
- 3) когда время его пребывания (30 минут максимум) истекает, он должен уйти;
- 4) от него никто не ждет объяснений причин его прихода или ухода;
- 5) он идет только в ту кабину, к которой он прикреплен;
- 6) уйдя, он может вернуться, но не в тот же самый день.

Читатель легко узнает в этих правилах воплощение принципа аутоотличности ВОС.

Взрослый обслуживающий персонал проинструктирован ничему не учить детей, не делать им замечаний. Персоналу не известны результаты предварительного и текущего изучения детей.

Дети обследуются с психологической, психиатрической, социологической и терапевтической позиций. Руссо весьма одобрил бы подобный глобальный подход к наблюдению за ходом развития детей.

Эти данные известны только руководству лаборатории, которое принимает решения о продвижении ребенка по четырем основным фазам обучения.

*Первая фаза.* Ребенок свободно изучает клавиатуру "говорящей пишущей машины" в кабине, где его оставляют без каких-либо комментариев в полном одиночестве. Из сотен детей, оказавшихся в своем подъемном стуле перед этой клавиатурой, только один мальчик просидел десять минут прежде, чем нажал какую-то клавишу. Остальные немедленно начинают стучать по ней пальцами, кулаками, локтями и, случается, носом.

При каждом нажатии клавиши машина выносит на экран крупную букву и на десятую долю секунды запирает всю клавиатуру. В это время из громкоговорителя доносится название буквы.

Если бы инструмент не был повышено устойчив к ударам, сжатию и давлению, то игра не продлилась бы более минуты. Если бы клавиатура не запиралась на время произнесения буквы, то громкоговоритель стал бы заикаться.

Играя дальше, дошкольник обнаруживает (не без помощи особой подсветки клавиатуры) верхний и нижний регистры, наличие знаков препинания и другие скрытые до времени способности среды.

Машина подсчитывает число ударов по клавишам и следит за правильностью реакций ребенка на ее поведение. Критериями интенсивности интереса ребенка к игре-учению служат также наблюдения за выразительными движениями ученика и еще время, проведенное в кабине до поднятия руки — знака желанья уйти. Когда его интерес начинает ослабевать, аппарат переключается на вторую фазу.

*Вторая фаза.* Исследование возможностей интересного прибора усложняется. На экране появляются буквы, которые нужно напечатать. Затем динамик многократно произносит название буквы, и ее надо найти на клавиатуре.

Дальше — труднее. Буквы показываются на экране одновременно по несколько строчек, из них нужно выбрать только одну или две, которые называет машина. Потом пропускается первое или второе озвучивание буквы.

На второй фазе самообучения грамоте питомец открывает для себя связи между названиями букв и звучанием фонем. Это едва ли не главное в овладении письмом и чтением.

Когда ребенок научился легко распознавать и правильно печатать все буквы и знаки препинания, машина переключается на следующую фазу игры.

*Третья фаза.* Она посвящена построению слов. Машина вдруг начинает вести себя по-новому. Ребенку предъявляется последовательность букв, составляющих слово. Напечатав его, он видит изображение обозначаемого им предмета на экране. Если это "кот", то он, естественно, мяукает и мурлычет.

На пленку записывается все, о чем ребенку угодно поговорить. Если качество его произношения позволит, он разберет свои же речи и запишет их под собственную диктовку, а затем под диктовку других детей и взрослых.

Во время одного из сеансов игры с "говорящей машиной" трех- и четырехлетние дети писали под диктовку своих собственных магнитофонных записей. Один малыш поначалу отказался признать себя автором записи: "Этот маленький мальчик говорит неправильно!"

Вскоре дети научились отличать себя от других диктующих детей и взрослых. ВОС научила малышей производить материал: а) исклю-

чительно для себя; б) для тех, кого он знает; в) для общего пользования. Одновременно дети научились получать информацию и от себя, и от других.

"Говорящая машина" ведет ребенка на высшем для него уровне трудности от буквы к словам и фразам, затем — к абзацам, периодам и целым рассказам.

Неправильные действия питомца ограничиваются, правильные — поощряются путем расширения сферы их приложения. Например, машина не запрещает написать слово "корова" через три "а", но зато последующая реакция обучающей среды будет отнюдь не поощряющего свойства.

Учение неизменно остается серией сменяющих друг друга игр. Цветная и звуковая видеозапись ребенка на всех этапах его продвижения в игре демонстрируется ему, и это не только развлекает его, но и помогает ему корректировать свое поведение.

Компьютер сам программирует дальнейшую работу ребенка в зависимости от его успехов.

*Четвертая фаза.* На этой фазе тренируются способности ребенка порождать высказывания. Машина задает вопросы, провоцируя тщательное изучение текстов и иллюстраций. Материалом служат художественные произведения для детей. Питомцу предлагается интерпретировать их на доступном ему уровне.

На четвертой фазе игры особенно тщательно индивидуализируется сложность заданий. И отстающие в развитии, и нормальные, и богато одаренные натуры получают интересный для них материал для мыслительной и эстетической активности.

Освоив искусство сочинять и записывать оригинальные истории, ребенок одновременно учится писать "от руки". Сначала малыши знакомятся с курсивными начертаниями букв. Затем в одной из кабин тренируются в письме мелом на доске. На это уходит в среднем одна десятая учебного времени.

Полный курс учения-игры охватывает обычно от 150 до 170 посещений, т.е. не более 135 часов.

Успешные "выпускники" поступают в "комнату переноса". Это — мастерская, издательство и мини-типография. Здесь учебные задачи сменяются практическими.

Малыши издают и выпускают собственную газету "Наши записки". Они делают это от начала до конца без вмешательства взрослых.

В газете участвуют все. Руководят делом наиболее одаренные дети, старожилы лаборатории.

Ребенок наговаривает "статью" или "заметку" на магнитофон. Затем под собственную диктовку записывает ее на клавиатуре. Потом зачитывает слегка отредактированную им самим запись коллегам и "главному редактору". Те предлагают изменения и совершенствования.

Газета обсуждается на общем собрании карапузов четырех—шести лет.

Вот некоторые из материалов газеты.

"П и р а т ы". Лэрри и Чарльз — пираты. Когда мой младший братик спит, моя сестра и я играем во дворе.

"Р ы б н а я л о в л я". Я пошел удить рыбу с братом и папой. Мы поймали золотую рыбку и кита!

"П э м". Пэм, ты когда-нибудь сможешь стать сиделкой. Но, когда ты будешь сиделкой, ты не сможешь кричать, как сейчас.

Таким образом, в практике ВОС Мура воплощены все принципы ее построения и функционирования. Это — эвристические принципы конструирования обучающих сред.

*Принцип перспективности* требует не только пассивной деятельности детей при усвоении знаковой системы, но и активной. Поэтому чтение соединено с говорением, аудирование — с письмом, ответы на вопросы — с оригинальными сочинениями.

Спортивные тренеры чаще и лучше, чем школьные преподаватели, применяют обратную связь на занятиях. Это неудивительно, поскольку спорт — тоже игра и легко применяет игровые методики в обучении. В частности, тренеры применяют видеосъемки состязаний. Это помогает учитывать сильные и слабые стороны свои и противника.

Взаимная перспектива судьи требует, чтобы ребенок видел свои поступки с точек зрения разных людей и групп. И судьей должен выступать не учитель, не родитель, никакой иной авторитет, а только он сам!

Издание детьми газеты позволяет им стать третьей стороной для самих себя.

Взглянув на себя с позиции целого, дети довольно точно оценивают свои успехи и поступки с нормативных позиций.

*Принцип аутоотеличности* определил собой самую широкую возможность для ребенка дурачиться, ошибаться, и все без гнетущих последствий.

Приложение аутоотелического принципа означает, в частности, свободу от социального и авторитарного давления. Играть — значит не только действовать по правилам, но и действовать без сторонних комментариев. ВОС обязана избавить ребенка от соглядатайства выскочки старшей сестры, деспотичной мамы, раздраженного папы, во все сующей нос бабушки.

Аутоотелический принцип позволяет удерживать детей в обучающей среде без конфет, звезд и прочего, но и без упреков, угроз и наказаний.

*Принцип творчества* (продуктивности) потребовал от ВОС Мура простора для дедукций и вероятностных выводов питомца. Поэтому "говорящая машина" оборудована более продуктивной, чем обычная,

системой алфавитизации: 44 знака для 40 фонем. Она позволяет детям строить слова из однозначных исходных единиц.

Творческая среда немыслима вне и без ее рефлексивности. Она призвана давать воспитанникам "зеркало" — возможность изучать себя как изучающего какой-либо объект, как активного участника жизни. Видеть себя ретроспективно необходимо, чтобы усмотреть правильную перспективу. Иначе ребенок легко начинает строить иллюзии на свой счет.

*Принцип индивидуализации* воплощен в изменениях правил игры. Скорость смены режимов и фаз игры зависит от индивидуальных особенностей ребенка и корректируется средой.

Обеспечение индивидуального темпа и последовательности в изучении материала потребовало от ВОС Мура не только устройств, замедляющих или ускоряющих подачу материала. С помощью диктофона обеспечена возможность вернуться к изученному, повторить его.

Среда Мура не сообщает детям, что и как надо делать и что думать о сделанном. Она лишь намекает, тактично подсказывает, помогает выбрать правильный путь. В "машине" это свойство ВОС овеществлено подсветкой отдельных клавиш и другими техническими средствами.

"Говорящая пишущая машина" олицетворяет педагогико-антропологическую идею. В ее органическом целом соединены социология, математическая логика, эстетика, информационные технологии, культурно-историческая антропология, педиатрия. А также психология, коррекционная педагогика, психиатрия и современная математика.

Благодаря этому педагогическому синтезу и содружеству наук ВОС О.Х. Мура достаточно сложна, чтобы обеспечить для подопечных открытие ими свойств окружающего мира, делать серьезные обобщения.

**Действующая модель мира и жизни как средство воспитания.** Образование личности требует сопряжения, органического сращения двух главных факторов. На первом месте стоит поведение окружающих людей, на втором — упражнение, совершенствование самостоятельного опыта решения задач.

Но это двуединое влияние приобретает неотразимую действенность, только когда оно с необходимостью вытекает из обстоятельств. Из логики окружающей среды.

Тогда поведение взрослых не носит в восприятии питомцев искусственного, специально для них демонстрируемого характера. Упражнения перестают быть данью насильственным требованиям малопонятных взрослых.

Идеал педагогики — не слепое послушание нашим субъективным требованиям, а подчинение объективной необходимости.

*Самостоятельное* взаимодействие нового растущего человека со средой, в которую заранее заложена необходимость *правильного* мышления, — вот что дает прочное и глубокое образование.

Стало быть, окружающая среда, чтобы стать и оставаться воспитывающей и обучающей, обязана быть вмещением воистину интересных задач и материалов для их решения, в частности средств поиска таких материалов.

Воспитывающая и обучающая среда — это постоянно расширяющаяся сфера деятельности подрастающего человека. Она включает в себя большое богатство его связей с природой и культурными объектами — вещами, созданными человеком для человека, и социальной средой.

Действования растущего человека внутри специально организованной ВОС вызывают к *активности* ребенка, поощряют его энергию, насыщают ее увлекательными культурными объектами.

Эта среда покоится на трех китах — интересе, игре и общении. Она ориентирована на эмоции и чувства ребенка.

Абсолютный и безусловный интерес воспитуемых к учебной и практической работе — узловое средство, которое ведет к наиболее полному развитию характера, ума, нравственности.

Долгосрочные внутренние цели учения и воспитания должны быть "побочными" результатами непосредственного интереса и игры. Интересы завтрашнего дня представлены в целях учащихся как *побочный продукт* интересов дня сегодняшнего. Вместо целей, которых нужно добиваться, ВОС, таким образом, ставит цели, которых не нужно добиваться.

Важная составная часть такой ВОС — система постепенно возрастающих *трудностей* в увлекательных загадках и задачах, которые среда предлагает детям для самостоятельного разрешения и притом в ходе опытов.

ВОС сообщает детям *ориентировочную основу действий* по преодолению этих трудностей. Она обязана сопровождать весь процесс учения зеркально точной, объективной, нелицеприятной, но тактичной информацией о результатах, промежуточных и итоговых, действий. Об их правильности или ошибочности. О степени успешности совместных действий.

Она предусматривает также упражнения по *переносу* способов выполнения этих действий в нетиповые ситуации, взятые из жизни.

Природосообразная и культуросообразная ВОС находит, что побудительные силы учения заложены в само учение. Они не нуждаются в каких бы то ни было иных кнутах и пряниках.

ВОС построена на здоровой любознательности и даже любопытстве детей. На их стремлении к самоутверждению, приобретению опыта и активности.

Приобретение таких познаний, которые затем не могут быть приложены к делу, служит верным средством к тому, чтобы возбудить в человеке недовольство. Рассудок, опыт, инициатива и характер — вот условия успеха в жизни; книги же этого не дают. Книги — это словари, очень полезные для наведения справок, но совершенно бесполезно хранить в своей голове целые длинные отрывки из них. В природосообразной системе образования обучают *не книги, а сами предметы*.

В нормальных условиях ВОС растущий человек учится с интересом потому, что это дает ему опыт преодоления трудностей и он чувствует силы справляться с трудностями. Он получает доказанное на практике ощущение своего роста, взросления.

ВОС насыщается творческим зарядом.

Для реализации ВОС в школе надобно установить в ней *эксплораторий*. Эксплораторий есть педагогически целесообразная система *оборудования* среды учения и общения детей. Он позволяет им экспериментировать с собой, открывать свойства и устройство любопытных предметов, приборов и моделей. Благодаря этому — открывать законы природы и мира людей, проверять их, убеждаться в их непреложности.

ВОС-эксплораторий — это единство библиотеки, вычислительного центра, обсерватории, мастерских, музея.

ВОС-эксплораторий включает в себя минералогические коллекции, навигационные приборы, микроскопы, карты, гравюры, ноты.

ВОС-эксплораторий немислим без опытного участка земли, кино-, фоно-, фото-, теле-, видеоборудования и всего остального, знакомящего с природой и культурой.

Благодаря ВОС педагогическое воздействие на ребенка оказывается не непосредственно преподавателем или воспитателем, а опосредованно — через развивающую способности среду. Роль педагога в ВОС — конструктор ВОС. Он организует жизнь детей, которые заняты исследованием мира и активно взаимодействуют с социальной и культурной средой.

Педагог окончательно становится важнейшей составной частью содержания образования. Он — носитель культуры. Образец созидательного, творческого отношения к природе и миру людей. Он — регулятор трудностей, помощник и источник задач. Зеркало ученических усилий.

Педагог создает здоровую, мажорную, доброжелательную, ведущую от успеха к успеху атмосферу ВОС. Он вместе с питомцами продвигается к полному трудностями и радостями открытий постижению истин.

ВОС учит не мыслям, но мыслить, самостоятельно извлекая познания из повседневных наблюдений и из опытов. Среда-эксплораторий помогает постигать принципы и способы собственных действий, и познавательных, и практических, и следовать им в новых ситуациях.



Юный ум постоянно ставится ВОС перед противоречиями между личным знанием и необходимостью решать бесспорно интересные задачи. Дети тренируются в поисках выхода из этих противоречий.

ВОС обучает сотрудничеству с другими в совместном поиске ответов на мучительно интересные вопросы.

Обучение и воспитание, по сути, осмысленны, только когда они суть создание условий для самораскрытия способностей.

Школа есть ВОС. ВОС есть сколок природы и общества, позволяющий детям изучать общие свойства макрокосма на его микрокосмической модели.

Чтобы создать условия для развития имманентных человеческих сил, школа обязана стать упрощенной, но точной моделью жизни. В результате ребенок может в полной мере утилизировать опыт, который он приобрел вне школы. И наоборот — он применит в повседневной жизни опыт, приобретенный в школе.

Содержание учения и воспитания определяется в ВОС содержанием жизненной деятельности человека. ВОС требует закалывания детей в ходе жизнедеятельности и для будущего, и для настоящего.

Социальная функция ВОС-эксплоратория — совершенствование личности и общества благодаря культивации любви и способности к автономному труду.

Задача школы в том, чтобы создать мир, в котором дети могут свободно жить и вырастать. Только в этой активной, провоцирующей творчество, обстановке — залог развития новых посетителей этого мира в результате естественного раскрытия личности. Личности, которая видит единственно то, что она зрит, но зато усматривает все, что можно увидеть.

Такая личность способна привносить в мир идеалы и отстаивать их от мракобесия и неволи.

Дисциплина, как нас учат А.С. Макаренко и другие великие педагоги — это результат, а не средство воспитания. Дисциплинированность — качество нравственное. Дисциплинированность дается сознанием того, что дисциплина, самодисциплина защищает и освобождает.

Вот почему дисциплина должна проистекать из самой жизни растущего человека, а не внушаться ему. Она должна проистекать из ее организации, из ее целей и содержания, из средств, которые выбираются для достижения этих целей.

ВОС решает и множество иных, очень трудных педагогических проблем.

Это самый тотальный из всех принципов педагогики. ВОС воплощает в себе все другие принципы образования.

Среди них — принципы природо- и культуросообразности педагогического процесса.

Благодаря ей полностью реализуется индивидуализация учения, притом на высшем уровне трудности.

В ВОС закладывается принцип активности в той же мере, что и положительной мотивации.

ВОС воплощает в себе идею наглядности и положение о великих развивающих свойствах игры.

В равной степени ВОС строится на базе немедленного подкрепления успешного действия и с полным учетом обратной связи.

Школа-эксплораторий приближается к жизни. Не жизнь со всеми ее безобразиями и неразберихой учит жизни вступающих в жизнь, а школа как упорядоченный и гармонизированный, просветленный и проясненный сколок жизни учит науке и искусству правильно, достойно и красиво жить. Школа обязана расширять опыт детей и делать привлекательным труд.

Для этого она превращается в ВОС, защищающую ребенка и провоцирующую его на творчество.

## О Г Л А В Л Е Н И Е

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ КАК ОБЛАСТЬ ЗНАНИЯ

|   |    |
|---|----|
| Л е к ц и я 1. Эволюция педагогической антропологии.....                                | 5  |
| Предыстория педагогической антропологии.....  | 5  |
| Разработка педагогической антропологии как самостоятельной области знания .....         | 6  |
| Педагогическая антропология в начале XXI в. ....  | 10 |
| Л е к ц и я 2. Место педагогической антропологии в системе педагогического знания ..... | 13 |

|   |     |
|---|-----|
| Педагогико-антропологические основания педагогики .....                 | 14  |
| Задачи педагогической антропологии .....                                | 15  |
| Проблематика и источники .....  | 16  |
| <b>Л е к ц и я 3. Закономерности в педагогической антропологии</b> .... | 30  |
| Общее, особенное и отдельное .....                                      | 31  |
| Единство общего, особенного и отдельного .....                          | 41  |
| <b>Л е к ц и я 4. Метод</b> .....                                       | 43  |
| Анализ и синтез .....   | 43  |
| Герменевтика (интерпретация) .....                                      | 44  |
| Другие методы .....   | 54  |
| Изучение эмпирических закономерностей .....                             | 55  |
| <b>СТАНОВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА И ЕГО БЫТИЕ</b>                                 |     |
| <b>Л е к ц и я 5. Программы и механизмы развития</b> .....              | 58  |
| Биологические программы .....   | 58  |
| Культурно-исторические программы .....                                  | 68  |
| Закон орудийно-знакового опосредствования развития .....                | 72  |
| Другие неосознаваемые воздействия среды .....                           | 75  |
| <b>Л е к ц и я 6. Сочетание биологических и культурных программ</b> ..  | 79  |
| Восприятие, или Апперцепция .....                                       | 81  |
| Научение .....  | 85  |
| Целенаправленное воздействие среды .....                                | 100 |
| <b>Л е к ц и я 7. Внутренние побуждения</b> .....                       | 107 |
| Мотивы поведения .....  | 107 |

|   |     |
|---|-----|
| Удовольствие и страдание .....  | 137 |
| Ум .....  | 146 |
| Амбивалентность движущих сил развития .....                                     | 151 |
| <b>Л е к ц и я 8. Факторы развития и их сочетание</b> .....                     | 159 |
| Активность человека и среды .....   | 159 |
| Взаимодействие факторов развития .....  | 160 |
| Опосредствованность внутренними состояниями .....                               | 161 |
| <b>Л е к ц и я 9. Бытие в мире</b> .....  | 162 |
| Понимание смысла жизни и смерти .....   | 162 |
| Экзистенция .....   | 166 |
| Труд и игра как содержание жизни .....  | 169 |
| <b>ЗАКОНОСООБРАЗНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ</b>  |     |
| <b>Л е к ц и я 10. Законы и правила воспитания</b> .....                        | 172 |
| <b>Л е к ц и я 11. Обучение и воспитание через непосредственную среду</b> ..... | 180 |



**Борис Михайлович Бим-Бад**  
**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ**  
КУРС ЛЕКЦИЙ

Оригинал-макет подготовила *И.А. Пеннер*

---

Изд. лицензия Серия ИД № 06147 от 26.10.2001 г.  
Изд. № 2342. Сдано в набор 01.08.02. Подписано в печать 20.09.02.  
Формат 60×90/16. Печать офсетная. Бумага офсетная. Гарнитура Antigua.  
Уч.-изд. л. 11,55. Усл. печ. л. 13,0. Доп. тираж 100 экз.  
Заказ № 2629

---

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ

Издательство УРАО. Москва, Б. Полянка, 58