

Человек как предмет воспитания (опыт философской антропологии)

Слуцкий Вадим Ильич

Оглавление.

Часть 1. Введение. Обоснование необходимости данной работы. "Педагогические антропологии": обзор работ. Педагогика и психология, Педагогика и философия. Определение предмета исследования.

Глава I. Обоснование необходимости данной работы. Обзор работ по "педагогической антропологии".

Глава II. Определение предмета исследования.

Глава III. Продолжение обоснования. Педагогика и психология. Педагогика и философия.

Часть 2. Пропедевтические замечания. Определение основных понятий антропологии воспитания. Какая антропология может быть основой антропологии воспитания?

Глава I .Определение основных понятий.

Глава II. Какая антропология может стать основой для антропологии воспитания?

Часть 3 . Почему человек нуждается в воспитании? Очерк детской психологии. Ребенок и взрослый. Почему для перехода от детства к взрослости необходимо воспитание?

Глава I . Очерк детской психологии. Ребенок и взрослый.

Глава II. Почему для перехода от детства к взрослости необходимо воспитание.

Часть 4. Что такое воспитание? Теории личности в их отношении к понятию «воспитание». Определение сущности и содержания понятия «воспитание». Критика традиционных для нас определений воспитания.

Глава I. Теории личности в их отношении к понятию "воспитание".

Глава II. Определение сущности воспитания. Содержание понятия "воспитание".

Глава III. Критика традиционных для нас определений воспитания.

Часть 5. В какой мере человек поддается воспитанию и от чего зависит успех в воспитании?

Глава I. Проблема биологических предпосылок личностного развития человека

Глава II. Проблема "этапов" личностного развития

Глава III. От чего зависит успех в личностном развитии?

Часть 6. Что такое цель воспитания: временная ли это категория или вечная? Цель воспитания в религиозно-философском аспекте.

Глава I. Цель воспитания как философская категория.

Глава II. Цель воспитания как религиозно-философская категория.

Глава III. Индивидуальное в воспитании. Судьба и воспитание.

Часть 7. Современное общество и воспитание. Место теории воспитания в ряду других наук. Христианство и воспитание. Воспитание в истории человечества и перспективы воспитания.

Глава I. Место педагогики (теории воспитания) в ряду других наук.

Глава II. Современное общество и воспитание.

Глава III. Христианство и воспитание. Заключение.

Список использованной литературы

Для всех людей важно, чтобы никто из причастных человеческой природе существ не отклонился от цели своего появления на свет: нелепо куда-то идти и не дойти, к чему-то стремиться и не достичь, искать и не найти, делать и не сделать, хотеть и не осуществить. К чему жить на свете, если не знать, не делать и не достигать того, ради чего мы здесь? Было бы лучше не родиться.
Я.-А.Коменский[1]

Часть I

Глава1.

Введение. Обоснование необходимости данной работы. "Педагогические антропологии": обзор работ. Педагогика и психология. Педагогика и философия. Определение предмета исследования.

Обоснование необходимости данной работы. Обзор работ по "педагогической антропологии".

Огромный - я бы сказал, болезненно огромный - интерес к антропологической проблематике в России конца XX – начала XXI века, видимо, нужно признать совершенно естественным. "Антропологический ренессанс" стал неизбежным следствием противоестественных запретов предыдущих десятилетий. Под гром и треск рушащегося "железного занавеса" российские ученые-гуманитарии (и не только ученые, но и дилетанты-энтузиасты) дружно бросились осваивать прежде запретные "территории": искусственно выведенный из развития научной мысли пласт знаний, который мы называем АНТРОПОЛОГИЧЕСКИМ ЗНАНИЕМ.[2]

При этом, к сожалению, как и во всем остальном (экономике, политике, нравственности, образовании и т.д.), проблема умения оказалась забытой, настолько велика была жажда поскорее познать, приобщиться, - настолько велика вера в немедленно последующее вслед за этим приобщением духовное преобразование. Но в действительности российские ученые (психологи, педагоги и даже философы) давно разучились мыслить антропологически и потому, слишком поспешно набросившись на лакомую, но совершенно не привычную для их "желудков" «антропологическую пищу», они невольно совершили ошибку. Их уверенность в том, что они, конечно же, готовы воспринять и творчески переработать это знание, оказалась ни на чем не основанной. Желание было большим, но полностью отсутствовало умение. К тому же, что тоже вполне естественно, в роли главных энтузиастов приобщения России к культуре антропологического мышления зачастую выступают те самые люди, которые в не столь давние годы эту самую антропологическую мысль зажимали и душили. Тогда это было выгодно, и они успешно делали научную карьеру. К началу "перестройки" они были уже профессорами и академиками, и, разумеется, именно они - флагманы наших гуманитарных наук - и занялись возрождением антропологии в России (тем более, что сейчас это стало выгодно, как прежде было выгодно душить) - что, еще раз повторю, совершенно естественно.

Однако естественные процессы никогда не бывают конструктивными, творческими, не вносят ничего нового. Так произошло и на этот раз.

Характерным примером "новой русской" антропологической литературы может быть названа книга академика РАО Б.М.Бим-Бада "Педагогическая антропология" / М.:УРАО, 1998 /. Ее тема и тема моей книги одна и та же. Однако подходы, понимание предмета "педагогической антропологии", методология - прямо противоположны, даже антагонистичны друг другу.

Прежде всего, о названии книги «Педагогическая антропология». Можно ли воспринимать это словосочетание как научный термин? Антропология - это раздел философии, одна из философских наук. Педагогика - одна из специальных наук. Философия - это "учение о цельном мировоззрении" (как ее определяет С.Л. Франк), это знание о Целом, педагогика же - об одной из частей этого Целого [3]. Целое же не есть сумма его "частей", а есть нечто сущностно иное, чем любая его часть и их сумма. Философия (и антропология как философская наука) призвана определять ту роль, то место, которое каждая "часть" бытия занимает в системе мира, и ту роль, то место, которое каждая из специальных наук занимает в целостном знании о бытии. Философия ищет (по словам М. Мамардашвили) конечный смысл всего, что существует; соответственно, философская антропология должна ответить в том числе и на вопрос, в чем состоит метафизический смысл воспитания, каково место воспитания в целостной картине мира. Педагогика же говорит о том, как воспитывать (о методах воспитания). [4]

Тем самым философская антропология, с одной стороны, и педагогика, с другой, полностью ИСЧЕРПЫВАЮТ предмет исследования, дают или должны дать все, что нам необходимо знать о воспитании. Тогда что же изучает "педагогическая антропология", каков ее предмет?

На самом деле, существует только одна антропология - философская. «Педагогическая антропология», «психологическая антропология» (такая, "психологическая", антропология - у В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева) и т.п. - это сапоги всмятку.[5] Такое словосочетание может использоваться в обыденной речи и значить приблизительно следующее: "то, что антропология дает педагогике" или "то в антропологии, что необходимо знать педагогам" (хотя на самом деле все авторы "педагогических" и "психологических" антропологий, в том числе Б.М.Бим-Бад, убеждены, что педагогам нужно знать как можно больше: всю антропологию и

далеко не только антропологию) - это педагогические выводы из философской антропологии. [6]

Повторяю, в обыденной речи возможно такое словосочетание. Хотя можно говорить и о, допустим, "кулинарной антропологии": "науке", призванной определить место кулинарии в системе мира. Вообще в обыденной речи все возможно. А вот в науке нет: здесь необходима терминологическая строгость - и если мы не находим особого, специфического предмета изучения именно "педагогической антропологии" (а Б.М.Бим-Бад не находит его: он прямо пишет, что задачи педагогической антропологии совпадают с задачами педагогики и психологии, а предметом изучения педагогической антропологии является предмет педагогики - человек развивающийся, т.е. предмет педагогической антропологии и предмет педагогики совпадают), то тогда педагогическая антропология = педагогика. Зачем же ее называть "чужим именем", если ее настоящее "имя" - педагогика? [7]

Впрочем, если внимательно вчитаться в книгу Б.М.Бим-Бада, пожалуй, можно ответить на вопрос, зачем он называет педагогику и психологию "педагогической антропологией". Ведь писать книги о том, чего не существует (а "педагогической антропологии" как особой области научного знания не существует), необыкновенно увлекательно и приятно. Писать можно абсолютно все что угодно, демонстрируя в полной мере свою ученость и эрудицию и ничем при этом не рискуя.

Действительно, книга Б.М.Бим-Бада - чрезвычайно солидная книга. Она напечатана на прекрасной толстой белой бумаге, хорошим тиражом, уважаемым московским издательством. Она снабжена длиннейшим списком литературы на русском и иностранных языках, занимающим 65 страниц и не имеющим даже сквозной нумерации: авторы и произведения располагаются по алфавиту, как в словаре. Правда, если вчитаться в эту геркулесову библиографию, то легко обнаружить, что 90% произведений, в нее включенных, не имеет никакого отношения ни к педагогике, ни к антропологии: это философские (не антропологические) работы, психология, литературоведение, художественные произведения, исторические монографии, социология, даже философская публицистика. Но впечатление все это производит чрезвычайно солидное.

Сама книга также необычайно внушительна и то, что называется, "научна". Здесь или упоминаются, или цитируются все сколько-нибудь значительные авторы, когда-либо затрагивавшие в своих трудах проблему человека, и многие, никогда ее не затрагивавшие.

Здесь есть разделы "Педагогика и общественное сознание", "Педагогика и исторические процессы", "Педагогика, личность и общество", "Человек - воспитание - человечество", сразу - одними только словосочетаниями "общественное сознание", "исторические процессы" и т.п. - производящие впечатление научной основательности (хотя и неясно, какое все это имеет отношение к философской антропологии).

Книга Б.М.Бим-Бада - это чудовищная мешанина из человековедческих знаний (кстати, автор не отличает понятия "антропология" от понятия "человековедение"), отдельных мыслей, афоризмов, художественных и исторических отрывков, составленная по принципу "винегрета": всего понемногу. Видимо, философски безграмотному человеку свойственно понимать антропологию именно так, как нечто очень большое, очень солидное, величественное, глобальное, внушающее почтение и неопределенное - как ВСЕ-ВСЕ-ВСЕ о человеке и вокруг человека (но сказать все-все-все - это значит не сказать ничего).

Такой подход к антропологии Б.М.Бим-Бада не оригинален. Первым создателем подобного рода антропологии был К.Д. Ушинский [8], на которого неоднократно почтительно ссылается Б.М.Бим-Бад, фактически признавая, что метод Ушинского - это и его метод.[9] Известная фраза Ушинского, которую приводит Б.М. Бим-Бад:

"Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях", - фактически означает, что, по мнению Ушинского (разделяемому Б.М.Бим-Бадом), каждый педагог должен знать ВСЮ ФИЗИОЛОГИЮ, ВСЮ АНАТОМИЮ, ВСЮ ПСИХОЛОГИЮ, ВСЮ ФИЛОСОФИЮ и т.д., и т.д., и т.д.

Огромная заслуга К.Д.Ушинского заключается в том, что он первый не только в России, но и в Европе осознал необходимость антропологического обоснования педагогики (хотя у Я.-А.Коменского есть такое обоснование, но он не называет его антропологией). Однако сам его труд сейчас, в конце XX в., интересен лишь историкам науки: там нет ни слова об антропологии, вся огромная по объему работа - это "часть физиологическая" (попросту - изложение современной Ушинскому физиологии), "часть психологическая" - это психология, т.е. здесь тот же подход: написать антропологию - значит изложить все-все-все, что мы знаем о человеке. Для работы Ушинского характерно соединение физиологизма (психические явления, как и Сеченов, Ушинский выводит из физиологических), своего рода "естественнонаучного фетишизма" и материализма с самым наивно-возвышенным идеализмом, что так типично для передовой русской интеллигенции его времени, но совсем не интересно, не представляет ни малейшей научной ценности да и просто смешно сейчас, спустя 140 лет.[10] Б.М. Бим-Бад, полностью усвоив метод и подходы Ушинского, фактически признает, что является ученым середины XIX века, ни на шаг не продвинувшимся вперед.

Большой интерес для нашей темы представляет работа С.И.Гессена "Основы педагогики. Введение в прикладную философию" /1923/. [11] С.И.Гессен совершенно правильно указывает на то, что педагогика объективно имеет "философские основы", что необходимо создать философию педагогики, связав педагогические проблемы с "последними вопросами" жизни, с целостным мировоззрением (хотя чуть раньше Гессена подобную точку зрения высказал П.Наторп в книге "Философия как основа педагогики", М., 1910). Но, будучи философом и не разбираясь в педагогике, С.И.Гессен фактически считал, что педагогика - это "прикладная философия", что разумеется, не так: педагогика, как уже говорилось выше, это специальная наука, она имеет свой предмет изучения, свою методологию, свои законы, прямо не выводимые - как и у всякой специальной науки - ни из какой философии.[12] Фактически С.И.Гессен отрицает педагогику как самостоятельную науку, заменяя ее философией, считает, что педагогика есть лишь "приложение к жизни философских воззрений" того или иного автора. Но если педагогику как самостоятельную область знания, реальной "части" бытия попросту НЕТ, то как можно установить место в целостной системе мира того, чего НЕТ? Такой подход не решает проблему, а уничтожает (или игнорирует) ее.

Из этой основной ошибки вытекает содержательная несостоятельность работы И.С.Гессена: он не знает, что такое воспитание, в его представлении педагогика - это образование и обучение, и даже только обучение, потому что, если нет воспитания, то образование - это обучение, - поэтому он говорит о "свободном образовании", о "научном образовании", о "теории университета" и пр., - и нигде не упоминает главную категорию педагогической науки - "воспитание". Работа его чисто философская, в значительной мере носящая полемический характер, а также историко-педагогическая (дающая обзор педагогических учений прошлого, рассмотренных под философским углом зрения). Историко-педагогическая ценность работы Гессена несомненна, но для установления положительных философских /антропологических/ начал педагогики она ничего не дает; добавим, что это и не могло быть иначе, т.к. во времена С.И.Гессена научное знание, как собственно педагогическое (теория воспитания), так и психологическое (теория личности) находилось в зачаточном состоянии - у автора просто не было необходимой научной

информации для полноценной работы над проблемой, за которую он взялся.

Довольно интересна и так же, как и книги С.И.Гессена и Б.М. Бим-Бада, по-своему типична работа В.В.Зеньковского "Проблемы воспитания в свете христианской антропологии".[13] Судя по названию, можно предположить, что это именно философия педагогики, именно философская антропология в ее отношении к проблеме воспитания - что нам и требуется. Однако и в этом случае на содержание книги оказывают решающее влияние интеллектуальные и личные особенности ее автора. В.В.Зеньковский - православный священник, совершенно верно понимающий, что «педагогика должна быть укоренена в целостном мировоззрении»[14], что "тема воспитания" должна быть связана с "темой спасения"[15] (что, впрочем, так и есть у Я.А.Коменского), что воспитание направлено на развитие личности и что педагогика имеет свои "имманентные закономерности".[16] Однако этот безусловно талантливый, многое очень правильно понимавший автор не был ученым, и, соответственно, его книга не является научным трудом, а скорее развернутой проповедью, страстной и талантливой, местами полемически заостренной (особое раздражение о.Зеньковского вызывает антропософия), содержащей ряд глубоких мыслей, - но это, может быть, эссе, может быть, богословский труд, но не научная работа.

Повторим еще раз: такие авторы, как К.Д.Ушинский, С.И.Гессен, В.В.Зеньковский, Г.Ноль, автор книги "Педагогическое человековедение" /1928/, и его последователи, были дважды обречены на неудачу: во-первых, особенностями своей научной подготовки, - все они либо разбирались в философии, но не разбирались в педагогике и психологии (как С.И.Гессен), либо наоборот (как Ушинский); во-вторых, в их время не существовало полноценного научного знания ни по педагогике, ни по психологии /теории личности/.

Между тем, в последние годы на русском языке вышло несколько пособий "Теории личности", благодаря которым российский массовый читатель может, наконец, познакомиться с главными достижениями научной мысли в этой области, изданы и многие оригинальные работы создателей этих теорий. Эта информация имеет огромное значение для нашей темы и должна быть осмыслена, чего пока сделано не было. Такой попыткой является данная работа.

Именно философская антропология - та область знания, из которой как раз и необходимо извлечь требуемые нам выводы. Однако какой-то единой общепризнанной философии и философской антропологии у человечества пока нет; так, например, М.Шелер выделяет 5 типов антропологических учений: 1) европейско-христианское, 2) антично-греческое, 3) натуралистическое, 4) теорию декаданса и 5) концепцию сверхчеловека. Из чего же нам исходить? Взять просто то, что больше нравится, что субъективно ближе? Но тогда это уже не будет наукой.[17]

Кроме того, создателям философской антропологии, таким как М.Шелер, Н.Бердяев, С.Булгаков, П.Флоренский, Б.Вышеславцев, никогда не приходило в голову задуматься над педагогическими выводами из собственных антропологических учений, они не были педагогически ориентированы, их не интересовала педагогическая проблематика. Педагогическая проблематика интересовала И.Канта, М.Бубера, - педагогические выводы последнего из собственного антропологического учения чрезвычайно интересны, но они не отвечают на все интересующие нас вопросы. Педагоги же сделать таких выводов пока не сумели либо не осознали такой необходимости.

Таким образом, сейчас - в силу вышеназванных причин -проблема философского (антропологического) обоснования педагогики, "укоренения" педагогики в целостном мировоззрении, может быть названа открытой проблемой. Именно она является темой данной работы.

Итак, нас будет интересовать человек именно как точка приложения воспитательных

воздействий, человек как субъект и объект процесса воспитания. Мы попытаемся выяснить:

-Что он есть такое именно в этом смысле?

-Почему он нуждается в воспитании (зачем нужно воспитание)?

-Что такое воспитание, каковы его сущность и содержание?

-Что является целью воспитания? Какая наука должна определять цель воспитания? Вечная ли это категория или временная?

-В какой мере человек поддается воспитанию, от чего это зависит?

-Как связано воспитание с предназначением человека, смыслом его жизни, проблемой спасения? Каково место воспитания в бытии?

Именно на эти вопросы мы попытаемся ответить.

Примечания

Коменский Я.-А. Избранные педагогические сочинения в 2 т., т. 2. - М.:Педагогика, 1982, с.348.

Гранин Ю., Разумов А. Антропологический ренессанс. Что дальше?// Высшее образование в России. - 1998. №2. - с.117.

Франк,С.Л. Введение в Философию в сжатом изложении. - СПб.: Абрис-книга, 1993, с.5.

Мамардашвили,□М□. Как я понимаю философию. - М.:Прогресс, 1990, с.58.

Слободчиков,В.И., Исаев,Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. - □М□.:Школа-пресс, 1995.

Бим-Бад□,□Б□.□М□. Педагогическая антропология. - □М□.:Издательство УРАО, 1998, с.15.

Там же, с.14.

Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6 т., т.5, 6. - □М□.:Педагогика, 1990.

Бим-Бад□,Б□.□М□. Педагогическая антропология. - □М□.:УРАО, 1998, с.37, 40.

Сеченов,И.□М□. Психология поведения / Избранные психологические труды.-□М□.,Воронеж: Институт практической психологии:МОДЭК, 1997.

Гессен,С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию.-□М□.:Школа-пресс, 1995.

Там же, с.20.

Зеньковский,В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии.-□М□.:Издательство Свято-Владимирского Братства, 1993.

Зеньковский,В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии.- □М□.:Издательство Свято-Владимирского Братства, 1993, с.10.

Там же, с.18.

Там же, с.24.

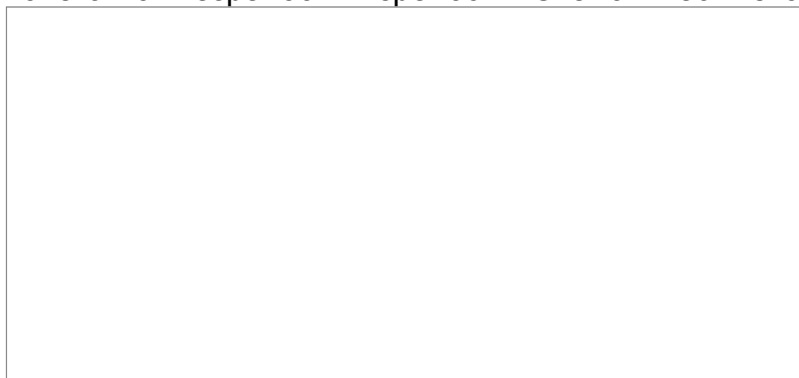
Философия /под ред.В.Д.Губина и др. /.-□М□.:Русское слово:ТОН, 1997, с. 370-372.

Глава 2.

Определение предмета исследования

Главное, что мы знаем о природе человека, это то, что она не дана в готовом виде, а задана как задача: человек не рождается, а становится человеком - он должен стать человеком, в этом заключается задача его жизни, его предназначение, цель и смысл его земного существования. Мы не будем здесь доказывать это утверждение: такое доказательство можно найти в части 3., гл.1. Примем пока без

доказательства, что это действительно так. Если это так, то основным содержанием человеческой жизни, ее сутью, является процесс ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ человека - от незрелости к зрелости. Схематически это можно изобразить так:



А. - это личностная незрелость, то качественное состояние человека, с которого личностное развитие начинается /подробно об этом - в ч.3/, В. - полноценно развитая личность. В процессе развития человек проходит ряд промежуточных этапов, они обозначены на рис1. в виде "лесенки".

Действительно ли такая схема адекватно выражает суть личностного развития человека, мы обсудим в гл.4. Здесь можно отметить только то, что всякое движение, чтобы быть осмысленным, должно иметь четко определяемые начальный и конечный пункты - непризнание существования этих пунктов /п.А. и п.В. на схеме/ означает фактическое отрицание если не самого движения, то возможности его строго научного изучения, т.к. в этом случае непонятно, что с чем нужно сравнивать, что признать нормой, что патологией, что концом, что началом - такое бессмысленное "развитие", которое начинается "ниоткуда" или с чего-то неопределимого и стремится неизвестно к чему, не может быть предметом научного изучения. И так, п.А. /начало развития, состояние личностной незрелости/ и п.В. /результат развития или цель развития, зрелость личности/ должны быть признаны просто в силу гносеологических оснований: мы должны признать их существование как условие логической возможности изучения личностного развития человека. А тот факт, что личностное развитие проходит ряд промежуточных этапов, в настоящее время убедительно доказан, прежде всего, т.н. возрастной психологией.

Специфика развития человека заключается в том, что состояние незрелости и личностной зрелости - это КАЧЕСТВЕННО отличные друг от друга состояния: "человек-А" и "человек-В" - это сущностно различные объекты. Что же значит изучить развитие человека? Прежде всего, нужно описать и объяснить его поведение, мотивы, эмоции и пр.: как в состоянии незрелости, так и на каждом промежуточном этапе и в зрелом состоянии - сделать "срезы" каждой из стадий развития - это задача психологии.

Развитие человека, в отличие, скажем, от развития растения, не есть спонтанный процесс: оно возможно только при наличии некоторых внешних по отношению к самому развивающемуся человеку и искусственных по своему происхождению условий, внешних воздействий или взаимодействий развивающегося человека с другими людьми, обществом, созданными людьми вещами и процессами.

Совокупность этих условий и влияний, как бы "ведущих человека вверх" /английский аналог термина "воспитание" - upbringing - буквально означает ВЕСТИ или приводить ВВЕРХ/, без которых он не может развиваться в полноценную зрелую личность, мы называем ВОСПИТАНИЕМ, а изучение этого процесса /т.е. того, какие условия и взаимодействия необходимы и как они влияют на развитие/ - дело педагогики.

Но зачем нужно личностное развитие? Действительно ли оно имеет смысл? Какое место в бытии занимает процесс личностного развития человека? На эти вопросы должна ответить философская антропология.

Однако философская антропология занимается не только этими вопросами. Она изучает природу человека, проблему человеческого существования в самом широком смысле слова. Данная работа, естественно, не является философской антропологией в этом смысле /как, скажем, работа М.Шелера "Положение человека в космосе" или работа Н.Бердяева "О назначении человека"/. Предметом исследования в данном случае является не вообще человек во всех его проявлениях, а лишь процесс воспитания как одна из специфических составляющих человеческой жизни. Нам нужно попытаться установить конечный смысл воспитания, его роль в жизни человека и человечества и в системе мира, его суть и содержание, его возможности. Ни педагогика, ни психология на эти вопросы не отвечают и отвечать не должны - это не их дело. Вопрос педагогики: КАК воспитать? Вопрос психологии: КОГО мы воспитываем /и кого должны получить в итоге/?

Вопрос антропологии:

ЗАЧЕМ воспитывать? Но не зная, зачем что-то делать, нельзя сказать, как это делать.

Это действительно лишь часть, раздел философской антропологии - антропология воспитания или антропология личностного развития человека. Однако это именно раздел философской антропологии. Мы нашли строго определенный, специфический предмет исследования "антропологии воспитания", отличный от предмета исследования психологии и педагогики. Чтобы знать, как воспитывать, нужно сначала выяснить, зачем воспитывать, -к этому и призвана "антропология воспитания".

Здесь уместно внести ясность в связи с использованием этого термина "антропология воспитания". Зачем, в самом деле, менять одно

словосочетание /"педагогическая антропология"/ на другое, очень похожее?

Разумеется, сама по себе такая замена никакого смысла не имеет: дело не в словах.

Но анализ реального употребления в современной педагогической литературе на русском языке термина "педагогическая антропология" показывает, что имеется в виду не философская антропология, а какая-то особая антропология – педагогическая: иная, чем философская. Но такой антропологии не существует.

Если понимать, что о "педагогической антропологии" можно говорить лишь как о РАЗДЕЛЕ ФИЛОСОФСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ, то можно употреблять и такой термин, но здесь мы будем использовать словосочетание "антропология воспитания": именно для того, чтобы отделить себя от ненаучных трудов по "педагогической антропологии". Антропология воспитания - это раздел философской антропологии, не независимый от нее, а связанный с философской антропологией (предмет изучения антропологии воспитания - это конечный смысл воспитания и личностного развития человека, связь воспитания с целостной системой мира /бытием/).

Глава 3.

Продолжение обоснования. Педагогика и психология. Педагогика и философия

Нужна ли действительно антропология воспитания, необходима ли она для развития специальных наук: педагогики и психологии? Очевидно, мы сумеем доказать необходимость антропологии воспитания, если нам удастся показать, что ее фактическое отсутствие в настоящее время отрицательно влияет на развитие этих наук, является препятствием для их развития. Попытаемся это сделать.

Достаточно очевидным и общепризнанным является то, что педагогика и психология - это науки, тесно связанные друг с другом. Однако правильно говорить не о т.н. "междисциплинарных связях" педагогики и психологии, а о том, что они

являются частями какого-то Целого и лишь осознав это Целое, мы можем осознать каждую его часть. Сейчас фактически принято думать, и это характерно и для психологов, и для педагогов, что педагогика и психология объективно существуют отдельно, изолировано, самостоятельно, без органической связи друг с другом. При этом, повторяю, никто не отрицает связи и взаимозависимости двух наук, но связь эта понимается именно как неорганическая. Интуитивно-образно ее можно представить в виде отношений двух торговых, чьи лотки находятся рядом: они неизбежно общаются, одалживают друг другу мелочь, присматривают за товаром, если соседка отошла, но, в сущности, каждая действует сама по себе, в своих интересах, преследуя свои собственные цели. Противоположностью таким отношениям является связь сотрудников конструкторского бюро, каждый из которых имеет свои функции, свой участок работы, но при этом они делают ОБЩЕЕ ДЕЛО, у них ОДНА ЦЕЛЬ. Но мы пока понимаем взаимоотношения педагогики и психологии именно как связь вот таких двух торговых - и значит не видим их в составе Целого. К чему же это приводит?

Проблемы современной психологии.

Понять проблемы современной психологии легче на конкретном примере, в качестве такового возьмем исследование М.В.Осоринной "Секретный мир детей в пространстве мира взрослых" /СПб.:Питер,2000/. Это сильная, оригинальная, и в то же время типичная по подходам, методологии работа современного психолога. М.В.Осорина исследует детскую субкультуру, например /гл.5/ детскую практику посещения "страшных мест" или /гл.9/ зачем дети строят "штабы". Психолог объясняет, из каких потребностей вытекают такие формы поведения, какими мотивами движутся, для чего это нужно ребенку. При этом автор считает, что ее исследование имеет педагогический смысл, поскольку, поняв поведение детей, взрослые не будут препятствовать ему, более того, создадут для него условия - и тогда произойдет как бы "изживание" определенного этапа развития и ребенок "пойдет дальше" - будет нормально развиваться. Но это ошибка. Скажем, М.В.Осорина показывает, что на свалке ребенок изживает, проявляя их вовне, свои асоциальные инстинкты /там можно безнаказанно пинать какие-то предметы, ломать их и пр./ "Изжив" их, ребенок должен со временем от них избавиться. Однако это не так: есть множество взрослых, имевших в детстве те же возможности для подобного "изживания", что и их сверстники, но оставшиеся незрелыми НА ВСЮ ЖИЗНЬ /это признает и сама М.В.Осорина/[1], как бы "застрявшие" на промежуточном этапе личностного развития. Значит, "изживание" не есть достаточное условие личностного роста, который определяется чем-то другим: например, включенностью ребенка в деятельность взрослых: возможностью участвовать в продуктивной деятельности, заботиться о других людях - конструктивными /созидающими нечто новое/ процессами. То, что М.В.Осорина считает УСЛОВИЕМ развития, на самом деле есть лишь внешнее выражение /симптом/ незрелости. Если мы разрешим больному чихать и кашлять, то выздоровеет ли он от этого? Хотя, пока он болен, ему это, конечно, необходимо, - но он не от этого выздоравливает.

Видимо, процесс нормального взросления - это и изживание детского, и вращение во взрослое, но второе важнее, т.к. полноценный личностный рост, который является нашей целью, обеспечивается лишь вращением ребенка во взрослые формы поведения, а изживания детского для роста недостаточно, хотя оно и необходимо, пока ребенок еще не стал зрелой личностью.

Почему ошиблась М.В.Осорина? Видимо, потому, что не связывает предмет своего исследования /детскую субкультуру/ с главной проблемой человека - проблемой его развития от незрелости /А./ к зрелости /В./. Психолог делает некий "срез" ЕЩЕ НЕЗРЕЛОЙ ЛИЧНОСТИ (не обязательно физиологически /биологически/

незрелой, речь здесь о личностной незрелости, обычной и среди взрослых людей) и ОБЪЯСНЯЕТ /и предсказывает/ ее поведение, мотивы, эмоции и т.п. Но зачем это делать? Ведь это промежуточный этап, цель же в том, чтобы его поскорее пройти, развившись в полноценную личность. Педагоги иногда сравнивают ребенка с зерном, потому что он обладает потенциалом, чтобы стать зрелой личностью, но пока ею не является. Но если у нас есть зерно и наша цель состоит в том, чтобы как можно скорее получить из него взрослое растение, то что мы должны исследовать прежде всего; свойства зерна или процесс и условия его роста? Что нам важнее знать: из каких веществ состоит это зерно, какие химические элементы в него входят, как оно устроено - или при каких условиях оно полноценно растет и развивается во взрослое растение?

Первый подход /нужно изучать "зерно"/ - это подход психологии; второй /нужно изучать процесс и условия роста/ - педагогики. Правда, гуманистическая психология в этом смысле близка к педагогике: ее интересует не столько, КАКОВ человек, сколько КАКИМ ОН ДОЛЖЕН БЫТЬ и какие этапы он проходит в своем росте: развитие личности здесь является главным предметом исследования /таковы работы Э.Фромма, Э.Эриксона, А.Маслоу и др./. Но КАК /благодаря чему/ происходит развитие, каковы его условия, - об этом даже гуманистическая психология умалчивает. Но это и есть основной вопрос педагогики.

Итак, одна из проблем современной психологии, на наш взгляд, такова: психология ОБЪЯСНЯЕТ поведение несовершенно незрелого человека /"психология изучает человека реального, каков он есть сам по себе", - считают психологи В.И.Слободчиков и Е.И.Исаев[2], - РЕАЛЬНОГО здесь, по сути, значит НЕДОРАЗВИТОГО, то, что Макаренко обозначал как "педагогический брак"/, предсказывая его поведение в различных ситуациях - и только: делает "срезы" промежуточных этапов развития, нередко совершенно не осознавая их связи с высшими этапами и с целью развития. Зачем это делать, непонятно /хотя, пожалуй, понятно: во-первых, это интересно; во-вторых, можно защитить диссертацию, занять положение в научном мире, что приятно и дает удовлетворение и материальный доход/.

Но даже если игнорировать этот философский вопрос "зачем?" и встать на ту точку зрения, что мы исследуем просто чтобы исследовать и понять /из научной любознательности/, то и тут возникает одно серьезное сомнение, а именно: а как же можно понять несовершенное состояние объекта исследования, если мы не знаем, каково его совершенное состояние? Если у нас есть сломанный пылесос, то можем ли мы понять его устройство, если не знаем, что это вообще такое, для чего нужно и как оно работает в исправном состоянии?

Если мы признаем элементарную гносеологическую аксиому "все познается в сравнении", то тогда психологическое исследование нужно НАЧИНАТЬ с выяснения того, каково совершенное /нормальное/ состояние объекта исследования. Только после этого можно будет понять и несовершенное /патологическое/ его состояние.

Но в современном обществе почти нет совершенных людей - их буквально единицы. Почему их почти нет? Потому что за создание /воспитание/ таких людей отвечает педагогика, которая /о чем речь ниже/ - в силу ряда причин - является одной из самых отсталых современных наук. Поэтому "нормальная" психология должна начинать с исследования того, ЧЕГО НЕТ /по крайней мере, пока нет/, что существует только как замысел, как программа совершенной личности, которую еще нужно создать. Найти то, чего нет, возможно только для Андрея-стрелка из русской сказки, но не для ученого. Но тогда нужно сначала создать педагогику, воспитать полноценную РЕАЛЬНУЮ личность /коль скоро психологи убеждены, что они именно реального человека изучают/, - а уже потом, изучив ее, формулировать психологические теории.

Что подобная проблема реальна, об этом говорит, например, фактическое неразличение многими современными психологами понятий "норма" и "патология". Так, З.Фрейд считал, что между т.н. "больными" и т.н. "здоровыми" - разница чисто количественная, и поэтому "...если вы встанете на теоретическую точку зрения и не будете обращать внимание на эти количества, то легко можете сказать, что ВСЕ мы больны, т.е. невротичны." [3] Ничего особенного в таком мнении нет: исследуя тот или иной психологический факт, современный психолог, как правило, не задумывается над тем, что это такое: проявление нормальной личности или патология /безусловным исключением является Э.Фромм, но его взгляды все-таки для современной психологии нетипичны/.

Я думаю, что тут именно проблема несвязанности в сознании современных ученых-психологов педагогической и психологической проблематики, антропологической и психологической проблематики: неукорененность современной психологии в целостном мировоззрении и вытекающее отсюда непонимание своих задач. Так что слова Шри Ауробиндо: "...современная психология - это наука, не вышедшая из детского возраста" [4], хотя они оказаны 50 лет назад, вполне актуальны и сегодня.

Проблемы современной педагогики.

Если современная психология, несмотря на все сказанное выше, все-таки несомненно является достаточно развитой наукой, ее выводы доказуемы, могут быть экспериментально проверены, она способна объяснять и предсказывать многие реальные явления, обладает развитым категориальным и терминологическим аппаратом, методологией, обнаруживает в процессе своего развития поступательное движение вперед /от меньшего знания к большему - с соответствующим влиянием на практику/, то ничего этого, увы, нельзя сказать о педагогике. Собственно, то, что современная педагогика - пока еще не наука, каждый настоящий ученый понимает или, по крайней мере, догадывается об этом. Вот лишь некоторые основания, позволяющие нам признать современную педагогику ненаучным знанием:

1) Педагогические теории по-прежнему носят характер советов, пожеланий или набора требований /в такой-то ситуации следует делать то-то/, или описания какой-то практической деятельности /ее содержания, целей, этапов, методик и т.п./. Над подобным "теоретизированием" смеялся еще А.С.Макаренко. Действительно, набор пожеланий или описание чьих-то субъективных действий не есть научная теория, экспериментальные же данные в педагогике отсутствуют, в лучшем случае, те или иные положения авторы пытаются подтвердить эмпирически /примерами из практики/, которые, как правило, ничего не доказывают, т.к. взяты произвольно, результаты невоспроизводимы, а основанные на них гипотезы не проверяемы. Из-за этого любые педагогические построения фактически недоказуемы: они ничем не подтверждаются и не опровергаются, - каждый «теоретик педагогики» волен писать и говорить все, что ему вздумается.

2) Педагогика не имеет собственного категориального и терминологического аппарата. Даже основные категории этой науки, к которым относят "воспитание", "образование", "обучение", "развитие", разными авторами определяются совершенно по-разному, и определения эти ненаучны.

Например, один из последних изданных в России учебников педагогики определяет воспитание как "процесс целенаправленного влияния, целью которого выступает накопление ребенком необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирование у него принимаемой обществом системы ценностей." [5] Как видим, о воспитании /главной категории педагогики/ здесь сказано лишь то, что это "процесс целенаправленного влияния", дальше речь идет уже о другом понятии /"цель воспитания"/. Но что это такое "процесс целенаправленного

влияния"? Что воспитание - процесс, это понятно. Но процесс - это движение, изменение. Значит, должны быть четко обозначены начальный и конечный пункты этого движения, чего здесь нет. И что значит "процесс влияния": кто на кого и как влияет?

Таковы, увы, все педагогические определения, которые мы более подробно разберем в ч.4, гл.3: педагоги оперируют понятиями, не имеющими общепонятного содержания. Что, впрочем для них весьма удобно.

Кстати, что такое "педагогика", тоже никто не знает: этим термином почему-то обозначают и теорию воспитания /с точки зрения психологии это теория личностного развития человека/, и теорию обучения, которая также называется "дидактикой". При этом часто имеют в виду ШКОЛЬНОЕ обучение - но тогда дидактика не является наукой, поскольку школа не есть явление объективной реальности. В любом случае теория обучения /дидактика/ и теория воспитания - это совершенно разные науки, зачем же их называть одним словом? Было бы логично называть "педагогикой" только теорию воспитания, коль скоро у теории обучения уже есть собственное "имя" - но этого не делается - чем создается путаница и неясность в этом вопросе.

3) Педагогика в своем развитии /речь не только о т.н. "советской" педагогике, а о педагогике вообще/ не обнаруживает никакого поступательного движения вперед: отдельные педагогические взгляды, теории то "умирают", то снова /иногда спустя столетия/ "возрождаются": например, "педагогика сотрудничества", очень популярная в СССР в последние годы его существования и воспринимавшаяся как нечто совершенно новое, весьма сходна с "теорией свободного воспитания" Л.Н.Толстого, "хорошо забытой" за прошедшие 100 лет. "Развитие" педагогики не похоже на развитие науки, а напоминает политику или идеологию, которые науками не являются. Педагогическая теория и педагогическая практика также обнаруживают странную закономерность в своем развитии: они развиваются независимо друг от друга /грубо говоря, пока теория прогрессирует, практика почему-то деградирует - или наоборот/ - теоретические достижения никак не отражаются на практике, "живущей" по каким-то собственным имманентным законам.

4) Педагогика не опирается в своих выводах на достижения каких-либо других наук, в том числе психологии. Т.н. "педагогическая психология" /кстати, очень странный термин: любая строго научная психология, как было показано выше, по необходимости является "педагогической"/ фактически просто утилитарно обслуживает сложившуюся мощную государственную структуру - систему образования, - однако никаким научным фундаментом для педагогики не является.

Иногда говорят, что таким фундаментом педагогики должна быть философия /именно так считал С.И.Гессен/, что цель воспитания должна определять философия. Однако, по-прежнему, в чем она [цель воспитания] состоит, никому не известно: одни считают, что это нечто заданное социумом /так полагал А.С.Макаренко/, т.е. нечто временное, преходящее; другие - что это категория вечная /так думал Я.-А.Коменский/, - общепринятой точки зрения на этот счет нет.

5) Наконец, на то, что педагогика пока не является наукой, указывают некоторые общеизвестные "житейские" факты, как, например, существование в России РАО /Российской Академии Образования/ отдельно от РАН. То, что эта организация называется "академией", не должно смущать: у нас есть и "академия" сельского хозяйства, и "академия" телевидения. И можно ли представить себе, что по педагогике вручаются Нобелевские премии?

Фактически в настоящее время педагогика является спекулятивным донаучным знанием, обслуживающим государственные образовательные структуры. Одной из причин такого запущенного состояния столь важной науки является ее философская неосознанность, непонимание ее роли в составе Целого /бытия/, ее объективной связи с психологией в составе этого Целого.

Итак, фактически существующая в настоящее время несвязанность психологии и педагогики с "последними вопросами" бытия, как мы убедились, оказывает пагубное влияние на развитие этих наук, что доказывает необходимость создания антропологии воспитания.

Итак, антропология воспитания - это раздел философской антропологии. Предмет ее изучения - процесс воспитания и личностного развития человека с точки зрения его конечного смысла: воспитание как "фрагмент" бытия. Антропология воспитания, пользуясь данными психологии и педагогики как исходным материалом и осмысливая их с помощью философской логики, призвана определить роль /предназначение/ воспитания, его сущность и содержание, связать воспитание с "конечным смыслом" бытия.

Примечания.

Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. - СПб.: Питер, 2000, с.121.

Слободчиков, В.И., Исаев, Е.М. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. - М.: Школа-пресс, 1995, с.30.

Фрейд, З. Введение в психоанализ. Лекции. - М.: Наука, 1991, с.229. вернуться

Сатпрем. Шри Ауробиндо, или путешествие сознания. - Бишкек: МП "Глобус", 1992, с.175. вернуться

Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Под ред. С.А. Смирнова. - М.: Academia, 1999. вернуться

Часть 2.

Пропедевтические замечания. Определение основных понятий антропологии воспитания. Какая антропология может быть основой антропологии воспитания?

Глава 1.

Определение основных понятий.

Постольку, поскольку мы будем говорить о процессе воспитания, нам придется пользоваться основными понятиями /категориями/ педагогики и некоторыми понятиями психологии /прежде всего, понятием "личность"/. Их необходимо предварительно определить.

Основными категориями педагогики принято считать «воспитание», "обучение", «развитие» /личностное развитие/ и "образование".

Под ВОСПИТАНИЕМ мы будем в дальнейшем иметь в виду СОВОКУПНОСТЬ ВСЕХ УСЛОВИЙ И ВЛИЯНИЙ /ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ/ (понимая под этим определенным образом организованные виды деятельности, в которой имеет возможность самостоятельно участвовать воспитуемый, условия общения, бытовые условия, влияние человека на человека, коллектива на отдельного человека, общества на человека, взаимодействие воспитуемого со всеми фактами и явлениями человеческой культуры и их влияние на него), без которых невозможно полноценное личностное развитие человека.

Другими словами, воспитание - это необходимое, но недостаточное условие полноценного личностного развития человека.

Слово "взаимодействие" в этом определении, на наш взгляд, является более удачным, чем слово "влияние": известно, что одно и то же явление культуры, одно и то же общество, один и тот же воспитатель на разных воспитуемых влияет по-разному. Значит это именно ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ, а не просто влияние одного на другого, где есть определенный субъект /активная - влияющая - сторона/ и определенный объект /пассивно подвергающийся влиянию/. На самом деле в педагогике общепризнано, что ребенок - это и объект, и субъект воспитания, поэтому слово "взаимодействие" более точно передает суть процесса воспитания.

ОБУЧЕНИЕ - это процесс приобретения новых знаний, умений и навыков.

Можно научиться работать на компьютере, научиться четырем действиям арифметики, научиться вязать носки, научиться играть в футбол - все это обучение. Животные в какой-то мере тоже обучаемы /способны приобретать новые навыки/.

Как связаны развитие и обучение, воспитание и обучение? Можно чему-то научиться /например, работать на компьютере/ без всякой пользы для своего развития /не только личностного, но даже и для развития отдельных психических функций: воображения, интеллекта, памяти/. Но возможно и такое обучение, которое способствует развитию, в том числе личностному развитию.

Такое обучение будет "тоже воспитанием", т.е. оно будет оказывать воспитывающее влияние. Это будет и обучение, и воспитание одновременно.

РАЗВИТИЕ человека - это изменение от несовершенного к **КАЧЕСТВЕННО ИНОМУ** совершенному его состоянию.

Напомню, что в этой работе речь идет исключительно о **ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ** человека и не затрагиваются вопросы его функционального развития.



Развитие является **РЕЗУЛЬТАТОМ** воспитания, хотя воспитание -это необходимое, но недостаточное условие развития. Развитие также может быть результатом обучения.

ОБРАЗОВАНИЕМ же принято называть специально организованные /обществом, отдельными людьми или самим человеком (тогда это самообразование)/

процессы обучения и воспитания.

Еще точнее можно определить образование как синтетическое единство обучения и воспитания, в результате чего происходит полноценное личностное и функциональное развитие ученика (воспитанника).

Наиболее трудным для определения является понятие "личность". Известно, что еще в 1937 г. Г.Олпорт описал более 50 различных определений личности, в настоящее время их существуют сотни. [1] Проанализировать их все здесь не представляется возможным - это тема для специального исследования: попробуем извлечь квинтэссенцию из этих определений - взять из них общее, наиболее часто встречающееся, типичное, то, что, по мнению большинства исследователей входит в понятие "личность".

Известно, что развитие человека очень часто разделяют на **ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ / психическое/** и **ЛИЧНОСТНОЕ**.

Развитие интеллекта, памяти, воображения - это функциональное развитие. Это **СРЕДСТВА**, психические "инструменты", которыми пользуется человек в своей жизни. Но интеллектуальное развитие не задает тех **ЦЕЛЕЙ**, к которым человек будет стремиться. Интеллектуально развитый человек может быть эгоистичным, нарциссичным, может жить ради своего удовольствия, может использовать свой интеллект для самовозвеличивания и самолюбования, для того, чтобы подчинить себе других людей, а может его же использовать ради какой-то продуктивной цели. Так что разделение на функциональное и личностное развитие оправданно и необходимо: действительно, человек может быть вполне развит интеллектуально /функционально/, но неразвит личностно - и наоборот; интеллектуально слабо развитый человек может быть вполне развит личностно: т.е. быть продуктивным человеком, живущим ради осуществления каких-то конструктивных целей, ради других людей.

Есть и еще одно основание для разделения развития на личностное и функциональное: функциональное развитие принципиально незавершимо - всегда

можно стать еще более развитым интеллектуально, и еще, и еще. Личностное развитие принципиально заверσιμο, так что это действительно совершенно иное развитие.

В обыденной речи мы часто употребляем выражения "он такой-то человек" /допустим, он умный, но человек плохой; он талантлив, но эгоист и т.п. - или наоборот, "он хороший человек"/, имея в виду именно этого человека как личность.

Итак, первое, что необходимо включить в понятие "личность":

ЛИЧНОСТЬ СУЩЕСТВУЕТ НА УРОВНЕ ЦЕЛЕЙ, а не средств. Личность связана с теми основными целями, к которым стремится человек в своей жизни.

Изучая животных, зоопсихологи пришли к выводу, что их поведение представляет собой механический конгломерат привычек, инстинктивных реакций, не связанных в единое целое. Животному свойственны отдельные поведенческие цепи, действия, эмоции, потребности, но они существуют автономно друг от друга, не объединены в единое Целое.[2] То же можно сказать о маленьком ребенке.

В противоположность этому поведение зрелого человека характеризуется тем, что мы называем **ЦЕЛЬНОСТЬЮ** /это слово употребительно в обыденной речи:

"цельный человек", "цельная личность" так говорят о том, чьи поступки последовательны, объединены какой-то определенной логикой/. Таким образом, личность **СВЯЗЫВАЕТ** внутренний мир /психику/ и поведение человека **В ЕДИНОЕ ЦЕЛОЕ**.

Если человек - личность /нельзя сказать "у меня есть личность", у него есть личность": личность это не то, что у меня есть, а тот, кем я стал, кем я являюсь/, то он перестает быть чем-то изменчивым, текучим /тут добрым, там вдруг - совершенно неожиданно - злым/, в его поведении, поступках, во всей его жизни появляется определенная логика, которую можно понять - оно [поведение] становится рациональным.

Нетрудно видеть, что первое отмеченное нами качество личности / личность существует на уровне целей / определяет второе /личность - это целостность, цельность/: только если у человека есть цель, его поведение приобретает некую логику, стройность.

Отсюда уже ясно, что личность не есть механическая совокупность отдельных психических конструктов, поведенческих стереотипов, привычек и пр., а есть **ОРГАНИЧЕСКОЕ ЦЕЛОЕ**, включающее в себя привычки, эмоции, и пр. - но сама личность несводима к сумме привычек, эмоций, мотивов, поступков - хотя она из них состоит. Личность - структура **УПРАВЛЯЮЩАЯ**, все остальное в нашей психике ей подчиняется /вернее, вся наша психика ей подчиняется, потому что личность - не есть психика, она нечто сущностно другое/.

Представим себе какой-то механизм /допустим, подъемный кран/, собранный из деталей детского конструктора. Кран состоит из этих деталей, но несводим к их сумме /из тех же деталей можно собрать что-то другое, а можно их просто сыпать в кучу/: то, что делает подъемный кран именно подъемным краном - это его **ИДЕАЛЬНЫЙ ПЛАН**, некая **ИДЕЯ ПОДЪЕМНОГО КРАНА** - в соответствии с которой мы и собираем его из отдельных деталей, становящихся благодаря этому единым Целым.

То же можно сказать о личности в ее отношении к нашей психике и даже биологической природе человека. Личность есть явление мира нематериального, личность чувственно невоспринимаема /воспринимаема через свои проявления, но невоспринимаема непосредственно/ и нефункциональна /т.е., опять же, является целью, а не средством, более того, она не может быть средством в принципе, - став средством, человек перестает быть личностью - это показал Кант/.

Итак, это третье качество личности, выделенное нами: личность - это **ИДЕЯ**,

явление иного мира, "родная сестра" математических и логических законов, имеющих вневременный и внепространственный характер.

Личность - это не то, что есть, а то, что возникает, рождается, появляется - еще более удачное слово - СТРОИТСЯ. Всякий человек сначала - не-личность. Более того, человек, уже ставший личностью, может в ходе своей жизни отказаться от своей личности, перестав быть личностью, снова став не-личностью /в обыденной речи это называется "духовной смертью": биологически человек еще жив, а духовно умер/. Но это не необратимый процесс: тот же человек может снова, самостоятельными усилиями, стать личностью.

Личность появляется в нас, и хотя мы знаем, что именно этому способствует - это воспитание, но мы не можем сказать, что воспитание формирует в нас личность или создает личность - личность появляется непонятно откуда и исчезает неизвестно куда, - она действительно в полном смысле слова явление мира иного, исключенное из цепи причинности /дедуктивно невыводимое/. Неудивительно, что определить личность так трудно, - это возможно только путем косвенного описания, сопоставления не-личности с личностью путем перечисления проявлений /качеств или черт/ личности.

"Личность" этимологически значит "лицо", "личина". Это собственное лицо, неповторимость, уникальность данного человека. Часто сопоставляют понятия "индивид" и "личность", "индивидуальность" и "личность". Личность не только несводима к понятию "индивид", которое обозначает сумму неких признаков, свойственных данному биологическому организму, количественно отличных от аналогичных признаков других биологических организмов /хотя теоретически они могут и совпасть: так появляются близнецы, так появился термин "клонирование"/, - в любом случае, это механическая сумма отдельных признаков, а личность - некое органическое иерархически организованное Целое. Личность связана с понятием "индивидуальность": индивидуальностью мы называем человека, имеющего явные, выделяющие именно его, оригинальные черты в поведении и внутреннем мире - но "индивидуальность" не обязательно будет и "личностью", хотя личность - всегда индивидуальность.

Личность связана с САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬЮ, под которой понимают недетерминированность поведения человека никакими внешними воздействиями или инстинктивно-рефлекторными реакциями, определяемость его поведения изнутри.

Один из лучших знатоков психологии личности - А.Н.Леонтьев - говорил: "Начало личности - поступок", - имея в виду именно это свойство личности. "Поступок" он отличал от "действия", которое может быть несамостоятельным, а поступок самостоятелен. [3] Скажем, я иду мимо какого-то дома и вижу, как хулиганы пристают к девушке. Я тороплюсь и боюсь этих хулиганов, и в то же время чувствую, что нужно как-то вмешаться. Во что выльется эта внутренняя борьба? Будет ли мое действие /а пройти мимо - тоже действие/ руководимо биологическим инстинктом, примитивной эмоцией /страхом, потребностью безопасности, эгоизмом/ или я преодолю себя и совершу ПОСТУПОК? Или такой пример: Ч.Айтматов в повести "Первый учитель" описывает, как девочка по имени Алтынай, посланная собирать кизяк /овечий помет, используемый для отопления/, решила отнести собранное топливо не домой, а в школу, чтобы помочь своему учителю. Тем самым она не послушалась взрослых, а совершила самостоятельное действие - поступок, и Алтынай говорит, что, по ее мнению, "с этого мешка кизяка" и началась ее настоящая жизнь: это было рождением ее "Я", ее личности. Чуть забегаю вперед, заметим, что роль педагога, видимо, состоит в том, чтобы увеличить вероятность ПОСТУПКОВ своих воспитанников, поставив их в искусственно созданную ситуацию, в которой совершать поступки будет НЕОБХОДИМО, которая будет ТРЕБОВАТЬ

этого, так что поступок уже не будет чистой случайностью /именно так понимал роль воспитателя А.С.Макаренко/.

Способность быть самостоятельным, преодолевая внешние влияния и свои биологические импульсы, называют "независимостью" /не-зависимостью/ или "внутренней свободой" человека. Обычно мы говорим, что такой человек стремится решать самостоятельно, что ему следует, а что не следует делать; он способен и умеет решать сам, обладает для этого достаточной силой воли, опытом, знаниями и пр. Связанную с самостоятельностью "внутреннюю свободу" или "независимость" можно определить как способность и стремление самому определять свои действия, быть неподчиненным ничему чуждому и внешнему по отношению к духовному "Я" - личности человека.

" Личность есть НЕИЗМЕННОЕ В ИЗМЕНЕНИЯХ". [4] Если человек - личность, то он в течение жизни меняется, исправляя свои ошибки, приобретая опыт, новые привычки, отказываясь от старых, пересматривая свои взгляды - двигается, не стоит на месте, но при этом сохраняет некий "внутренний стержень", который мы назвали ЦЕЛЬНОСТЬЮ личности. Наоборот, не-личность меняться неспособна /мы говорим о таком человеке, что он "раб своих привычек" и что он "всегда прав", т.е, сам себя всегда считает правым, не умеет видеть своих ошибок/, хотя и не обладает "цельностью", будучи чем-то текучим, бесформенным.

Не-личность хорошо приспосабливается к внешним обстоятельствам жизни, как бы принимает любую форму, - а личность, напротив, стремится изменить внешние обстоятельства, если они ее не устраивают, или найти другие - более приемлемые - условия, если изменить их не удастся - личность относится к жизни активно-творчески, стремясь сделать ее такой, какой она ДОЛЖНА БЫТЬ /в представлении этой личности/, тогда как не-личность формируется, лепится обстоятельствами своей жизни, личность же сама стремится их формировать /поэтому общепринятый в педагогической литературе термин "формирование личности" абсолютно некорректен -"формирования личности" быть не может в принципе/.

Поведение не-личности легко программируемо: не-личность -это своего рода биоавтомат, биоробот - тот, кто хорошо знает его устройство, может добиться от него любых нужных реакций - мы называем это "манипулированием" или "внушением". Напротив, личностью невозможно управлять извне, она непрограммируема, ее поведение определяется только собственными решениями, собственной логикой. Непредсказуемость, непрограммируемость личности делает всякого человека-личность объектом преследования в тоталитарных странах, т.к. непрограммируемость поведения людей есть главная опасность для таких обществ, главная угроза их самосохранению.

В то же время, поскольку поступки личности подчинены некой внутренней логике, такого человека можно понять: понять, КАКОЙ ОН, и предвидеть его поведение, его отношение к тем или иным событиям и явлениям; не-личность понять нельзя, т.к. отсутствует предмет понимания /ничего понимать/, о таком человеке можно сказать, что он "никакой" /и о маленьком ребенке можно сказать, что он пока никакой/.

Личность, по мнению Бердяева, обязательно связана с миром [5], хотя при этом она выделена из природного мира и из социума, не является их "деталью", "винтиком"; логически это понятно: только тот, кто отделен от мира, кто в определенном смысле равноправен миру, может установить с ним какие-то отношения, связь: это связь и с отдельными людьми, и с обществом, и с космосом - личность не замкнута в себе. Личность стремится жить для чего-то и для кого-то, стремится что-то значить, вносить в жизнь нечто новое. Личность воспринимает себя и действительно является субъектом, а не объектом, считает, что она что-то значит для мира, что она ОТВЕТСТВЕННА, т.е. должна давать ответы на вопросы, которые "задает" мир, что она является причиной того, что происходит вокруг нее и с

ней самой.

Именно это качество личности Бердяев определяет как ТВОРЧЕСТВО и считает самым главным, определяющей чертой личности: быть личностью - значит жить творчески [6], но, разумеется, не в том смысле, как это понимает современное общественное сознание, для которого быть творческим человеком - значит сочинять музыку, писать картины и т.п. - заниматься определенной, т.н. "творческой", деятельностью: на самом деле под "творчеством" надо понимать то же, что Э.Фромм называет "продуктивностью" - это ориентация на результат, стремление сделать свою жизнь и каждый свой поступок осмысленным, создать что-то полезное, необходимое для жизни и людей. [7]

Итак, можно выделить следующие качества личности / в отличие от не-личности/:

Личность существует на уровне ЦЕЛЕЙ;

Личность делает человека ЦЕЛЬНЫМ, ЦЕЛОСТНЫМ, объединяет его поведение и внутренний мир в единое Целое;

Личность есть явление мира ИДЕАЛЬНОГО;

Личность - это собственное лицо, собственный путь в жизни, индивидуальность;

Личность - это САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ, непрограммируемость поведения, эмоций и мотивов человека;

Личность - это НЕИЗМЕННОЕ В ИЗМЕНЕНИЯХ: она внешне все время меняется, сохраняя свой "внутренний стержень" /Лейбниц мог бы сказать, что личность - это монада/;

Личность - это действующее, а не страдательное, субъект, а не объект;

Личность считает себя ОТВЕТСТВЕННОЙ, т.е. воспринимает себя как причину того, что с ней и вокруг нее происходит;

Личность не слита с миром, но может существовать, только будучи внутренне СВЯЗАННОЙ со всем миром;

Личность - это ТВОРЧЕСТВО, творческое отношение к жизни /продуктивность/.

Все это, разумеется, не есть научное определение личности:

не исключено, что дать такое определение невозможно в принципе. Это лишь перечисление различных проявлений, качеств или черт личности, дающее общее представление о том, что мы будем подразумевать под этим понятием.

Примечания

Хьелл,Л., Зиглер,Д. Теории личности .-СПб.:Питер, 2000, с. 273.

Поведение животных. - М.:Time-Life:Кристина I С, 1994.

Леонтьев,А.Н. Начало личности – поступок / Леонтьев,А.Н. Избранные психологические произведения в 2 т., т.1.-М.:Педагогика, 1983.

Бердяев, Н.А. Самопознание. -М.: "ДЭМ", 1990, с.214.

Бердяев,Н.А. О назначении человека. -М.:Республика, 1993, с.64.

Бердяев,Н.А.Самопознание.-М.: "ДЭМ", 1990, с.275.

Фромм,Э.Душа человека.-М.:Республика, 1992, с.326.

Глава 2.

Какая антропология может стать основой для антропологии воспитания?

Как уже говорилось выше, М.Шелер выделяет пять типов философских антропологических учений. Какой же из них мы можем взять за основу? Из какой философской антропологии можно вывести антропологию воспитания?

I тип. Европейско-христианский. Человек здесь понимается как существо изначально несовершенное /греховное/, но призванное стать совершенным /Ветхий Адам должен стать Христом/. Т.е. есть представление о начальном и конечном пунктах развития человека. Природа человека понимается как двойственная, одновременно и высшая, и низшая: высшая природа должна бороться с низшей в душе человека и победить ее, - человек есть существо, борющееся с самим собой: и

образ Божий, и животное одновременно. Жизнь понимается как задача: стать "сыном Бога", совершенным человеком - это задача. Человек должен внутренне трудиться, чтобы стать таким, каким он должен быть согласно замыслу Бога о человеке; "человек есть прежде всего существо творческое" -и главный объект его творчества - он сам.[1]

Все это, безусловно, нас устраивает, но заметим, что никакого представления о воспитании в традиционной христианской антропологии /в том числе у Бердяева/ нет.

2 тип. Антично-греческий. Homo sapiens. М.Шелер считает, что это антропология Анаксагора, Платона и Аристотеля, которую продолжили и развили Кант и Гегель. Эта антропология разводит понятия "человек" и "животное" как диаметрально противоположные. В человеке главное - разум /фактически - интеллект/. Человек выделен из природы благодаря своему разуму.

Такая антропология нас не устраивает, поскольку здесь нет представления о развитии /совершенствовании/ человека, а лишь о совершенствовании его ума /интеллекта/, а это, как мы знаем, всего только психическая функция и ее развитие решающей роли не играет. Кроме того, раз животное и человек диаметрально разведены, то трудно, если не невозможно, четко определить начальный и конечный этап развития, без чего, как мы видели, понятия личностного развития и воспитания также неопределимы.

3 тип. Натуралистический. Это антропологическое учение связано с именами Демокрита, Эпикура, Ф.Бэкона, Д.Юма, О.Конта, Г. Спенсера, Дж.Милля, Ч.Дарвина, Ж.-Б.Ламарка. Человек здесь понимается как самое высокоразвитое животное, т.е. как существо, не имеющее качественного своеобразия. Человек - царь природы в силу своего интеллектуального и т.п. превосходства, он самое умное и сильное животное, но сущностно подобен животным. Поэтому личностное развитие, которое есть процесс КАЧЕСТВЕННОГО изменения человека, согласно такому взгляду, невозможно.

Очевидно, что антропология воспитания отсюда невыводима.

4 тип. Теория декаданса. Homo degeneratus. Это антропология Руссо и Фрейда. По их мнению, человек - это существо с испорченной обществом природой. Чтобы исправить человека, нужно вернуть его к природе, очистив от влияния социума, так сказать, вернуть его в первобытное состояние. Но это путь назад, а не вперед, и философски обосновать необходимость воспитания такая антропология не может.

5 тип. Концепция сверхчеловека. Это антропология Ницше. Опять-таки человек понимается как существо природное, но с испорченной обществом инстинктуальной природой. Ницше и Фрейд близки в том, что, по их мнению, социальные запреты, ограничивающие страсти и инстинктивные /подсознательные/ импульсы, делают человека больным. Человек может стать самим собой, считает Ницше, только если сбросит все ограничения, станет абсолютно свободен от всех моральных норм и т.п. Но это также путь назад, и сверхчеловек Ницше - вовсе не человек.[2] Вывести отсюда необходимость воспитания также нельзя.

Таким образом, единственно приемлемой для нас антропологией является европейско-христианская. В качестве образца можно взять антропологию Бердяева и исходить из нее. Хотя обоснование истинности данной антропологии, конечно же, тоже необходимо, но это уже дело философов. Здесь мы можем только еще раз заметить, что это единственная антропология, которая - если она истинна - дает основания утверждать о необходимости воспитания и определить, что же это такое - т.е. может быть основой для антропологии воспитания.

Примечания

Шелер.М, Человек и история // Человек: образ и сущность. –М., 1991, с.133-160.
Часть 3.

Почему человек нуждается в воспитании. Очерк детской психологии. Ребенок и взрослый. Почему для перехода от детскости к взрослости необходимо воспитание?

Глава 1.

Очерк детской психологии. Ребенок и взрослый.

Ребенок - это начальный пункт воспитания, поэтому нам важно понять, что он есть такое, чтобы выяснить как можно конкретней, ЗАЧЕМ в действительности необходимо воспитание.

По мнению Л.С.Выготского, новорожденный ребенок - это чисто биологическое /или "естественное", как это называет Выготский/ существо. [1] Лишь в дальнейшем, под влиянием социального окружения, благодаря "взрастанию" в человеческую культуру, он становится человеком. Такая точка зрения естественна и неизбежна для ученого, стоящего на философских позициях марксизма и материализма, однако она содержит в себе кричащее логическое противоречие. Ребенок - чисто-биологическое существо, и детеныш шимпанзе - чисто-биологическое существо, и щенок - чисто-биологическое существо. Количественные отличия, разумеется, несущественны, поскольку количество никогда не переходит в качество. [2] Тогда почему /если они все качественно одинаковы/ нельзя воспитать человека из детеныша шимпанзе?

То, что актуально /т.е. с точки зрения своего поведения, мотивов, эмоций в данный момент/ маленький ребенок чрезвычайно похож на животное, едва ли кто-то станет отрицать. Однако, очевидно - и это очевидно чисто логически - что, поскольку из него можно "вырастить" человека, то, значит, он с самого начала уже человек. Но: ЧЕЛОВЕК - ПОТЕНЦИАЛЬНО. В нем заложена некая потенция /пока мы не знаем, что она такое/, которая позволяет ребенку - при условии длительного процесса человеческого /личностного/ развития - стать в итоге человеком. Вот почему ребенка часто сравнивают с зерном /сравнение это восходит к евангелиям и к ап.Павлу/.

Итак, чисто логическим путем мы выяснили, что РЕБЕНОК ЕСТЬ СУЩЕСТВО в определенном смысле ДВОЙСТВЕННОЕ, поскольку в нем заложено не одно единственное, а два качества, две сущности -одна вполне развитая /биологическая/ и другая пока еще находящаяся в потенции /человеческая/.

РЕБЕНКА, следовательно, можно и НУЖНО РАССМАТРИВАТЬ В ДВУХ АСПЕКТАХ: АКТУАЛЬНОМ и ПОТЕНЦИАЛЬНОМ,- рассматривать одновременно в двух этих аспектах, - и только такое рассмотрение будет всеобъемлющим, т.е. истинным. Ребенок не только человек и не только биологическое существо, он и то, и другое вместе.

Что же он такое? Как функционирует его психика, каково его поведение?

К.Чуковский в своей замечательной книге "От двух до пяти" рассказывает о таком наблюдении: маленькая девочка сидит за обеденным столом, перед ней вазочка с конфетами, шоколадными и карамелью, рядом - мама. Девочка говорит, указывая на конфеты: "Мамочка, ты бери вот эти, красивые, а я уж возьму эту, грязную," - и делая гримасу отвращения, берет шоколадную конфету. [3]

Проанализируем этот простой пример. Девочка, конечно, знает, что шоколадные конфеты гораздо вкуснее карамели. Поэтому она и берет себе то, что получше, повкуснее, а маме оставляет, что похуже: это т.н. эгоистическое поведение. "Эгоистичный" - слово, не имеющее общепринятого строго научного определения ни в психологии, ни в педагогике, ни в философии, поэтому условимся здесь называть эгоистическим всякое поведение, целью которого является СВОЕ УДОВОЛЬСТВИЕ: такое поведение, которое как бы замкнуто на самом себе - на своем "эго".

Что это действительно так /т.е. что подлинный мотив девочки — свое

удовольствие/ достаточно очевидно, и это является подтверждением тезиса "ребенок актуально является биологическим существом", т.к. основной принцип, управляющий психикой и поведением животного - это как раз стремление к своему удовольствию. [4]

Действительно, животные ведут себя именно так: например, щенки отталкивают друг друга, стремясь пробиться к соскам матери - они радикально эгоистичны. Правда, инстинктивная программа животного может включать в себя заботу о потомстве, имеющую внешний вид альтруизма и даже самоотверженности, однако на самом деле биологическое существо, в котором действует подобная программа, испытывает инстинктивное беспокойство, тревогу - неприятные ощущения - если их детеныш находится в опасности: стремясь избавиться от этих неприятных и часто очень сильных эмоций, оно и совершает "самоотверженные действия", однако стремление избежать неприятных ощущений и стремление к приятным ощущениям / удовольствию/ - это одно и то же.

Но можно ли поставить психологический знак равенства между описанным Чуковским поведением девочки и поведением животного? Нет. Дело в том, что девочка определенным образом объясняет свое поведение и именно потому, что она так его объясняет, она и может так себя вести.

Что собой представляет это объяснение? Совершенно очевидно, что оно изображает ее поступок КАК ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ, АЛЬТРУИСТИЧЕСКИЙ поступок. Разумеется, это самообман и девочка ошиблась в самой себе, но для нас сейчас важно не это. Дело в том, что биологическому существу не нужно верить в свою духовность /а альтруизм - это проявление духовности/, оно не стремится быть духовным, а человек стремится. Подобное странное объяснение /я беру конфету из альтруизма и самоотверженности, т.к. она грязная - чтобы маме досталась чистая и красивая/, при всей своей анекдотичности, ясно указывает на то, что девочка **СТРЕМИТСЯ БЫТЬ ЧЕЛОВЕКОМ**, но пока еще не умеет этого. Поэтому /потому что пока не умеет/ ее стремление **БЫТЬ** человеком фактически превращается в стремление **ВЫГЛЯДЕТЬ В СОБСТВЕННЫХ ГЛАЗАХ** человеком, убедить себя в своей духовности, что и достигается за счет элементарного самообмана /в психоанализе такой психологический механизм самообманывания называется "рационализацией"/.

Как видим, во внутреннем мире ребенка и в самом деле действуют две сущности: биологическая и духовная. Первая пока реально управляет его поведением, что связано со слабостью /неразвитостью/ человеческих сил ребенка /он еще не умеет быть человеком/. Однако духовное "я", очевидно, является чем-то первичным, главенствующим, является Центром внутренней жизни ребенка, т.к. биологические импульсы способны овладеть поведением ребенка, только "нарядившись в шкуру духовности", как бы выступая от имени духовного "Я" и забирая, таким образом, его энергию. Это доказывает, что стремление быть человеком - это **САМОЕ СИЛЬНОЕ СТРЕМЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА**, причем, это изначальное свойство человека, заложенное в нем от рождения. Вот почему, если бы девочка сумела осознать истинные мотивы своего поведения, она бы уже не смогла так себя вести /"...если бы все дело было в желании, то каждый человек был бы добрым", -говорит об этом Кант/. [5]

Итак, мы выяснили, что стремление быть человеком /в дальнейшем мы будем называть его именно так/ свойственно человеку от рождения. А.Маслоу говорил о врожденном всем людям стремлении к творчеству, о том, что все потребности человека врожденные" - т.е. и духовные потребности /которые он называл потребностями самоактуализации/ тоже врожденные. [6]

Существуют ли какие-то убедительные доказательства того, что это так? Да, существуют. Таким доказательством является открытый и исследованный в XX веке т.н. "госпитализм" новорожденных детей. Именно в начале XX в. появились "дома

ребенка", и вот тут обнаружилось, что многие дети, которых прекрасно кормили, держали в тепле и т.п., тем не менее хирели и умирали.

Загадочный недуг был назван "госпитализмом". Сначала решили, что это, наверное, инфекция, неизвестный микроб. Чтобы проверить это, комнаты, где находились дети, разделили на маленькие клеточки: клеточка - ребенок. Полная изоляция. В результате количество заболевших увеличилось. Лишь тогда заметили, что симптомы неизвестной болезни напоминают обыкновенную тоску и печаль, которые испытывает человек, потерявший близких. Так вот в чем дело! Ребенка рассматривали как чисто-биологическое существо, а он, оказывается, человек, который тоскует, которому мало быть сытым, одетым, ухоженным. Ему, оказывается, необходимо человеческое общение со взрослым человеком, любовь, человеческое тепло. [7] И только в том случае, когда такое общение есть, ребенок оживает и "расцветает".

Не секрет, что детеныш обезьяны также лучше развивается, если у него есть мама, но ничего подобного явлению госпитализма у обезьян или каких-либо других животных не обнаружено. Это сугубо человеческий феномен, доказывающий наличие ВРОЖДЕННОГО человеческого "Я" /или человеческих потребностей/ у человека.

Значит, мы можем пока определенно утверждать следующее:

-Ребенок изначально человек, но человек неразвитый, он хочет /стремится/ быть человеком, но еще не умеет им быть;

-Для внутреннего мира /психики/ ребенка характерен странный, очень эксцентричный процесс /психологический механизм/, суть которого заключается в том, что духовный Центр ребенка /можно назвать его человеческим "Я" ребенка/ оказывается обманут, введен в заблуждение и как бы подчинен его биологическими импульсами, направляемыми стремлением к собственному удовольствию, и в результате, хотя есть все основания утверждать, что любые поступки ребенка изначально исходят именно из этого духовного Центра, питаются именно его энергией /а не т.н. "либидо", как думал Фрейд/, но реально направлены они на какие-то чисто-биологические цели. Интеллект же ребенка, его воображение и память в этом случае служат для рационализации /самообмана/ подобного странного поведения, для создания - как сказал бы К.Роджерс - благоприятного образа "Я" /Я-концепции/, поскольку иначе вести себя подобным образом /в сущности, не по-человечески/ ребенок не смог бы. [8] Напомним, что по сути своей интеллект, воображение и память - это психические функции, так сказать, слуги, инструменты, средства, которыми по своему усмотрению распоряжается тот самый Центр в нас, который мы называем своим "Я" или своей личностью. В данном случае нам /нашему "Я"/ нужно, чтобы наши "слуги" подыскали подходящее объяснение нашему поведению, дабы спасти свою "Я-концепцию", чтобы хотя бы выглядеть человеком в собственных глазах - раз мы пока не умеем реально БЫТЬ людьми. Что эти "слуги" и делают, но делают - в соответствии с заданием /представить нечеловеческое в виде человеческого/ тоже весьма своеобразно, "проявляя" и удивительную гибкость, и изобретательность, и находчивость (что безусловно свидетельствует о том, что человек - чрезвычайно одаренное существо), - но итог получается удивительно абсурдным и смешным. Тем не менее человек /ребенок/ в это верит: ничего другого ему не остается, т.к. удовлетворить иным способом свою духовную потребность, свое человеческое стремление быть человеком он пока не в состоянии, - он этому еще не научился, не умеет этого - а не удовлетворив эту потребность хоть как-то, он не может жить.

Э.Фромм сказал, что "человек - самое эксцентричное создание универсума", и был прав - но! [9] Мы говорим пока о НЕЗРЕЛОМ человеке, о ребенке - не будем забывать об этом.

Продолжим наши предварительные выводы. Итак, ребенку изначально свойственно стремление быть человеком и он даже интуитивно знает /но пока не осознает/, что это такое /это альтруизм в поведении и пр., и пр./, но пока НЕ УМЕЕТ реально им быть. Однако отложить удовлетворение своей человеческой потребности быть человеком до "лучших времен", когда он, наконец, научится быть им в полном смысле слова, ребенок не может: ему нужно удовлетворять эту потребность уже сейчас - коль скоро она УЖЕ есть, УЖЕ существует. Раз делать это конструктивно он не умеет, то он "изобретает" эрзац-способ, эрзац-удовлетворение: путем интеллектуальных спекуляций убеждает себя в том, что его, на самом деле не-человеческое, поведение - вполне человеческое, хорошее, правильное и возвышенное. И без этого ребенок в буквальном смысле слова жить не может: психологически это ему совершенно необходимо - НО ТОЛЬКО ДО ТЕХ ПОР, ПОКА ОН НЕ НАУЧИЛСЯ БЫТЬ ЧЕЛОВЕКОМ РЕАЛЬНО.

Тот же К.Чуковский обратил внимание на патологическое хвастовство маленьких детей: ребенок способен хвастаться чем угодно (например, по наблюдениям К.Чуковского, один маленький мальчик хвастал перед другим тем, что "у него на даче столько пыли!", а другой - тем, что в его постели живут клопы. [10] Это феноменально нелепо, но - заметим вскользь - не более нелепо, чем хвастать, например, тем, что я ариец, а ты нет, или тем, что у меня есть миллион долларов, а у тебя нет, или что "наши" космонавты летают в космос, а "ваши" нет и вообще "у вас" нет никаких космонавтов - а ведь подобное хвастовство очень свойственно многим т.н. "взрослым" людям).

Как объяснить этот феномен? Воспользуемся тем же "ключом": раз ребенок так себя ведет, значит ему это для чего-то нужно. Для чего? Видимо, он удовлетворяет какую-то свою потребность. Назовем эту потребность ПОТРЕБНОСТЬЮ В САМОУВАЖЕНИИ. Нам придется признать, что она тоже свойственна ребенку изначально, т.к. очевидно, что никто маленьких детей не учит самоуважению, не объясняет им, что это такое, не воспитывает их в этом смысле. Итак, у ребенка есть потребность уважать себя. А за что ему себя уважать? Он пока еще ничего не умеет, ничего полезного не может сделать, - он пока еще не человек, не личность. Опять-таки он изобретает эрзац-способ: убеждает себя, что достойны уважения те, у кого есть что-то такое, чего нет у других /например, пыль на даче или клопы в постели, или "чистокровность", неважно, арийская или еще какая-то/, - те, которые в чем-то ПРЕВОСХОДЯТ других (превосходство здесь может быть достигнуто только за счет УНИЖЕНИЯ других). Так что дети - пока они еще дети - по необходимости добиваются уважения к себе, унижая других и достигая таким образом ощущения собственного превосходства, собственной значительности. Этим, во многом, объясняется страсть детей к соревнованиям, причем, ребенку совершенно не понятен олимпийский принцип "главное не победа, а участие": ему важна именно победа, а поражение он воспринимает крайне болезненно и обязательно ищет какие-то оправдания своему проигрышу /судья не так судил, не повезло и пр./, т.к. в противном случае его "образ Я" оказывается под угрозой.

Детям, как отмечает, например, М.В.Осорина свойственно наслаждаться своей властью над кем-то, кто слабее их, кто находится в их полном распоряжении. [11] По этой причине маленькие дети обожают лужи с плавающими в них крошечными живыми существами, по сравнению с которыми ребенок ощущает себя огромным и могучим. Видимо, у ребенка /у человека/ есть потребность быть сильным /человечески сильным/, но человеческой силы /т.е. продуктивности, способности творчески трудиться, заботиться о других людях и пр./ у ребенка пока нет, поэтому он убеждает себя в своей силе вот таким способом.

Дети непродуктивны, их поведение замкнуто на себе, эгоистично. Они не интересуются РЕЗУЛЬТАТОМ своих действий, не ищут смысла, т.к. для них

результатом является свое удовольствие, то, что им приятно и ИНТЕРЕСНО делать, но т.к. потребность в смысле /в осмысленности, продуктивности/ у ребенка есть, то ему приходится убеждать себя в том, что то, что по сути иррационально, рационально; что бессмысленное имеет смысл и очень полезно - что он, как правило, успешно и делает.

Ребенок крайне необъективен, не имеет постоянного определенного отношения ни к чему и ни к кому: "дядя", который погладит его по головке, даст ему конфетку, похвалит, улыбнется ему, для ребенка ХОРОШИЙ, ДОБРЫЙ; а завтра тот же самый "дядя" сердито на него посмотрит, отругает или шлепнет - и ребенок уже столь же искренне считает его ЗЛЫМ, ПЛОХИМ. Принципиально так же относятся ко всему окружающему животные, что показал А.Н.Леонтьев. [12] Однако ребенок никогда не признается сам себе в том, что он предвзят: он постарается рационализировать свое "ветреное" отношение, тем, например, что он понял, какой "дядя" плохой - а раньше не понимал, и т.д., и т.п. Так что потребность быть объективным у ребенка есть - нет умения.

Ребенок очень склонен к конформизму, не умеет быть независимым, что отмечает, например, Е.В.Субботский. [13] Зависимость ребенка определяется его человеческой слабостью, отсюда его склонность творить себе кумиров, идолов, чаще всего из своих родителей: собственные родители для ребенка - идеальные люди, он совершенно не критичен к ним - но это не любовь к родителям, а зависимость от них.

Для ребенка характерен магизм: он верит в свою способность путем некоторых мыслительных или психических актов, определенных ритуальных действий или слов УПРАВЛЯТЬ РЕАЛЬНЫМ МИРОМ, и, значит, у него есть потребность быть Хозяином реальности, но нет умения, и он вот таким образом выходит из положения.

Одна из любопытнейших психологических черт маленького ребенка - его вера в собственное физическое бессмертие и физическое бессмертие своих родителей /об этом пишет Чуковский/. [14] Ребенок верит, что он и его родители будут ФИЗИЧЕСКИ ЖИТЬ ВЕЧНО, никогда не умрут. Очевидно, что верить в свое бессмертие и бессмертие самых близких людей - это потребность человека, он без этого не может жить, но, разумеется, ребенку пока не под силу понять, что такое духовное бессмертие, а т.к. своим "Я" он обычно считает свое тело, то отсюда вывод: мое тело бессмертно. И ребенок, хорошо зная, что все люди умирают, верит: Я НЕ УМРУ! Нетрудно понять, что тот, кто способен поверить даже в это, может поверить во все, что угодно.

Так что не удивительно, что ребенок не различает сказку /фантазию/ и реальность /это отмечает Е.В.Субботский/, путает их. [15]

Теперь рассмотрим ребенка с точки зрения тех внешних обстоятельств, в которых он живет. Ребенок зависим от взрослых, которые обеспечивают его жизнь /не только в материальном плане:

если даже представить себе ребенка, владеющего огромным состоянием, то и он точно так же не способен жить без взрослых, без их заботы, любви и опеки/, и он не умеет ничего производить. Фактически нужно констатировать, что образ жизни ребенка - это ПАРАЗИТИЗМ. Он живет за счет других. И иначе пока не умеет. Жить так он может, пока он мал, его никто в этом не упрекнет, не предъявит к нему непосильных требований, и у него есть возможность так жить. Однако со временем ситуация меняется. Взрослая жизнь требует от взрослого человека продуктивности, ответственности, профессионализма и т.д. - он уже должен сам заботиться о других, он должен приносить пользу, вносить что-то свое в мир, что-то создавать, быть ответственным, конструктивно трудиться. Это совершенно иные условия, чем те, в которых живет ребенок.

Теперь представьте себе, что мы искусственно поместили ребенка ВО

ВЗРОСЛЫЕ УСЛОВИЯ ЖИЗНИ. Очевидно, что он не сможет в них существовать, поскольку не умеет производительно трудиться, его действия эгоистичны, направлены на собственное удовольствие, а не на продуктивный результат, он не чувствует ответственности за собственные действия и пр., и пр.

Важно понять, что это **ОБЪЕКТИВНО**: личностное развитие человека - объективная категория бытия - и ребенок так же не может существовать в условиях взрослой жизни, как физиологически незрелый новорожденный не может жить в тех реальных земных условиях, в которых прекрасно себя чувствует физиологически зрелый младенец: такого - недоношенного - ребенка приходится помещать в специальную камеру, где нормальный здоровый младенец чувствовал бы себя ужасно и, вероятнее всего, погиб бы - но недоношенный ребенок только там и может выжить: это шанс для него сохранить свое существование и в этих искусственных условиях до-развиться, чтобы суметь жить дальше. Не может физически слабый, изнеженный человек пробежать 42 километра. Не может тот, кого никогда не учили музыке, сесть и сыграть "Апассионату".

И это объективно, и не может быть иначе. И то, что ребенок -искусственно помещенный, без предшествовавшего процесса личностного развития - во взрослые условия жизни, предъявляющей к нему взрослые требования, **НЕ МОЖЕТ** к ней адаптироваться, это тоже совершенно объективно. Ребенок легкомыслен, безответственен, зависим, предвзят, эгоистичен, склонен к паразитизму и т.д. Его склонность к преобладанию над другими за счет унижения других, пока он мал, может проявляться в относительно невинных формах, т.к. опасные проявления подобных стремлений гасятся взрослыми, которые сильнее детей и способны их контролировать. Но если выпустить такое незрелое человеческое существо из-под контроля, если оно попадет в условия взрослой жизни, к которым оно абсолютно не готово, последствия могут быть ужасны. В сущности, у такого взрослого-дитяти только два выхода: либо до-развиться /но этого он не умеет/, либо попытаться приспособить условия жизни к себе, превратив весь мир в "большую детскую".

Итак, мы вплотную подошли к главному: напомним, что мы ищем ответ на вопрос "ЗАЧЕМ нужно воспитание?" Попытаемся предварительно ответить на него.

а/ Ребенок и взрослый живут в совершенно разных условиях. Для ребенка это условия зависимости от других /от взрослых/, где его существование обеспечивается и контролируется другими, и он может вести по сути паразитический образ жизни. Такие щадящие "оранжерейные" условия создают ему взрослые, т.к. в иных, более жестких, условиях он не мог бы существовать. Условия жизни взрослых - это ответственность за себя и других, это продуктивная деятельность, это условия несравненно более сложные, требующие качественно иного личностного развития. Воспитание, очевидно, и должно способствовать такому развитию.

б/ Когда ребенок рождается, он уже является человеком, но личностно незрелым. Психика такого человека функционирует очень причудливым, эксцентричным образом - и эти психологические механизмы, пока ребенок является ребенком, обеспечивают эрзац-удовлетворение его человеческих /духовных/ потребностей, но не способны обеспечить его адаптацию к взрослой жизни. Причем, это объективно: ребенок, личностно незрелый человек, так же неспособен адаптироваться к взрослой жизни, как не может слабый, нетренированный человек пробежать 42 км., как не может тот, кто никогда не учился музыке, сесть и сыграть "Апассионату".

в/ Следовательно, чтобы суметь адаптироваться к условиям взрослой жизни, ребенок должен "научиться быть взрослым" -должен пройти длинный и трудный путь личностного развития, в результате которого он научится удовлетворять свое человеческое стремление быть человеком совершенно иными - конструктивными - способами, непохожими на те, которыми пользуются дети.

г/ Взрослый, зрелый человек - это изначально лишь ПЛАН, ИДЕЯ, это наше

представление о том, каким человек ДОЛЖЕН БЫТЬ /"программа личности", как говорил Макаренко/. Видимо, в противоположность ребенку он должен быть:
-ориентирован на результат /на смысл/ во всех своих действиях, т.е. быть продуктивным;
-стремиться и уметь заботиться о других людях, уметь предпочитать их интересы своим;
-уметь быть объективным, непредвзятым, иметь собственное постоянное отношение ко всему;
-уметь приносить пользу, что-то полезное делать, получая от этого удовлетворение /удовлетворяя свою потребность в самоуважении/;
-уметь разбираться в себе и рационально строить свою жизнь, стремиться к рациональным целям, и т.д., и т.д.

В нашу задачу сейчас не входит ни дать полное и всестороннее описание ребенка, ни дать такое описание взрослого зрелого человека. Что-то подобное /касательно зрелого человека/ попытались сделать Г.Олпорт и А.Маслоу, мы можем отослать читателя к ним. [16] Сейчас не важно, будет ли у нас полная картина: логически очевидно, что мы правы, потому что раз ребенок непродуктивен - а это установлено - то взрослый должен быть продуктивен; «ребенок – взрослый» - это дихотомия, логическое противоположение /как "белый-черный", "низ-верх"/, следовательно, качества взрослого можно именно таким образом вывести из качеств ребенка - полное же описание и ребенка, и взрослого - дело психологии.

Нам ясно, что зрелая личность изначально присутствует как ИДЕЯ, как план, или как ЗАМЫСЕЛ, как ЗАДАЧА. Человек должен таким стать - но пока еще не стал. Что мы и стремились выяснить.

А воспитание как раз и должно помочь человеку стать таким, каким он должен быть. Теперь очевидно, что оно необходимо и для чего именно необходимо. В следующей главе мы попытаемся рассмотреть это более подробно.

Примечания

Выготский,Л.С.Собрание сочинений в 6 т., т.3. - М.:Педагогика, 1983, с.317.

Почему количество не может перейти в качество? Качество и количество - это первоначала бытия, это дихотомия, и одно существует только до тех пор, пока существует другое. Если количество перейдет в качество, то уже не будет ни количества /как противоположности качеству/ ни качества. Не будет ничего: это будет ПЕРЕХОД БЫТИЯ В НЕБЫТИЕ.

Чуковский,К.Собрание сочинений в 6 т., т.1 - М.Художественная литература, 1965, с.521.

Леонтьев,А.Н. Избранные психолог. произведения в 2 т., т.1. - М., 1983, с.217.

Кант,И. Собрание сочинений в 8 т., т.7. - М.:ЧОРО, 1994, с.384.

Хьелл,Л.,Зиглер,Д. Теории личности. - СПб.:Питер, 2000, с.486.

Субботский,Е.В. Ребенок открывает мир.- М., 1991, с.16-17.

Хьелл,Л.,Зиглер,Д. Теории личности. - СПб.:Питер, 2000, с.540.

Фромм,Э. Душа человека. – М.: «Республика», 1992, с.436.

Чуковский,К. Собрание сочинений в 6 т.,т.1. -М.:Художественная литература, 1965, с.407.

Осорина,М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. - СПб.:Питер, 2000, с.118.

Леонтьев,А.Н. Избранные психологические произведения в 2 т., т.1. - М.:Педагогика, 1983, с.218.

Субботский,Е.В. Ребенок открывает мир. - М.:Просвещение, 1991, с.105.

Чуковский,К. Собрание сочинений в 6 т.,т.1.- М.:Художественная литература, 1965, с.486.

Субботский.Е.В. Ребенок открывает мир.- М., 1991, с.109.

Хьелл,Л.,Зиглер,Д. Теории личности. - СПб.:Питер, 2000, с.288, 514.

Глава 2.

Почему для перехода от "детскости" к "взрослости" необходимо воспитание?

Итак, перед личностно незрелым человеком /ребенком/ стоит задача развить свою личность, стать полноценно развитым зрелым человеком. Но что если он способен это сделать абсолютно самостоятельно и произвольно? Тогда и воспитание не нужно.

Что, если личностное развитие аналогично росту растения? Растение развивается само по себе - конечно, мы можем создать более благоприятные условия для его развития, тогда оно будет более успешным, быстрым и легким - однако никаких качественных изменений в развитие растения мы внести не в состоянии: оно развивается точно так же и без нас, лишь количественные характеристики /высота, плодовитость и пр./ его окажутся несколько иными, но это будет точно такое же растение. При крайне неблагоприятных условиях растение может даже погибнуть, но и это означает не какое-то изменение в развитии, а всего только его прекращение. Т.е. мы можем "затормозить" развитие растения или его прекратить, но изменить сам ход развития в его существенном качестве и его результат - не в наших силах. Нельзя из желудя вырастить сосну, а из сосновой шишки - дуб. Так что рост /развитие/ растения - это самопроизвольный, спонтанный процесс, происходящий по имманентному этому растению "плану" или "программе", заложенной в него природой, а мы - как бы ни заботились об этом растении - ничего нового в этот процесс внести не можем.

И вот существует - и по сей день является очень распространенным - понимание личностного развития человека как процесса по сути своей аналогичного росту растения, т.е. как процесса спонтанного, самопроизвольного, все движущие силы которого находятся в самом ребенке - мы же, воспитатели, педагоги, можем только "помочь" этому процессу, облегчить его, сделать более "гладким", несколько ускорить, для чего нам необходимо ПОНЯТЬ ребенка, изучить его - и создать благоприятные условия для его спонтанных проявлений, которые - естественным образом - движут вперед его личностное развитие. Я.-А.Коменский, И.-Г.Песталоцци, А.Дистервег понимали развитие именно так, и для них главным постулатом педагогики была т.н. "природосообразность" развития - т.е. развитие в соответствии с природой ребенка /но какой именно природой? ведь ребенок существо дву-природное, двойственное/.

В чистом виде подобную философию воспитания /а это именно определенная философия, точнее, антропология воспитания, хотя тот, кто ее придерживается, редко это осознает/ "исповедовала" т.н. педология, о которой речь впереди. Но восходит подобный взгляд к Я.-А.Коменскому, понимавшему развитие ребенка именно так: как естественный, природный процесс, аналогичный процессам развития природных объектов /растений и животных/ - и Коменский даже прямо выводит закономерности развития человека из закономерностей природных процессов. [1]

Рассмотрим эту точку зрения. Подобная философия очень ясно выражена в уже неоднократно упоминавшейся книге М.В.Осориной "Секретный мир детей"/1999/. Как понимает личностное развитие М.В.Осориной? Она пишет о том, что САМИ ДЕТИ стремятся делать:

например, они любят ловить руками маленьких живых существ, плавающих в небольших водоемах - это дает им ощущение своей силы, превосходства, власти; они любят оставлять "каряки-маряки" /имеются в виду совсем маленькие дети/ на стенах, дабы таким образом "застолбить" факт своего существования - трансцендировать свое бытие доступным им способом. Дети любят играть в

разведчиков, строить "штабы", т.к. это дает им позицию наблюдателя за жизнью взрослых, позицию своей таинственной значительности, тоже своего рода власти /я вас вижу, а вы меня нет/, которая всегда несет ощущение своего психологического превосходства над наблюдаемыми. Интересно, что эти "штабы" находятся, как правило, где-то высоко: таким образом ребенок возвышает себя, поднимает над миром взрослых. Дети любят посещать "страшные места" - и т.д., и т.п. - все эти специфические проявления детей и образуют детскую субкультуру.

Все это естественные стремления детей. Никто этому детей не учит специально, они сами стремятся это делать, что естественным образом вытекает из их потребностей, из их внутренней сущности. Дети это делают в любом случае: и тогда, когда взрослые ничего не замечают, и тогда, когда взрослые им препятствуют - и тогда, когда помогают. Но М.В.Осорина видит роль взрослых именно в том, чтобы ПОНЯТЬ такое поведение детей /психологически понять/ и ПОМОГАТЬ детям в том, что они сами хотят делать, взяв на себя роль организаторов - например, так, как это сделал создатель скаутского движения Баден-Пауэлл. Тогда - под руководством взрослых - подобная деятельность детей станет своего рода идеальной - сами же дети этого идеала достичь не могут, т.к. им не хватает некоторых навыков, материалов и пр., например, их "штабы" малы, нефункциональны, неудобны - почему бы взрослым не помочь детям проектировать эти штабы, строить их и пр. - не "поддержать детскую субкультуру"? Именно тогда, по мнению М.В. Осориной, развитие ребенка будет происходить идеальным образом.

Глава о "штабах" завершается развернутым описанием процесса личностного развития человека - в одном определенном аспекте, но на протяжении всей его жизни. Вот как автор понимает такое развитие: "В завершение разговора о детских "штабах" хочется обозначить их место во временной перспективе событий человеческой жизни, ответить на вопрос: что было до них и что будет после?.. Первым собственным пространством младенца был полностью замкнутый, мягкий и уютный живой, телесный домик - материнская матка. После рождения человек выходит в новый огромный мир, где он начинает познавать самого себя и определять свое место.

Первыми попытками ребенка самостоятельно материализовать идею интимного пространства, где пребывает его "Я", наверное, надо считать норы или пещерки под одеялом, которые устраивает себе малыш в собственной кровати. ...Потом появятся недолговечные домики, создаваемые на время игры из стульев, накрытых одеялом. ...В пространстве квартиры ребенок обнаружит удобные укромные места, где можно посидеть в одиночестве, спрятавшись от всех. ...Затем будут игральные домики на даче с полным кукольным хозяйством, и, наконец, "штабы"...А еще позже...ребенок начинает утверждать свое право на личное пространство уже прямо внутри мира взрослых: "мой угол", "моя комната"... [2] С этого начнется новая эпоха "встраивания" своего "Я" в уже обжитое другими людьми пространство окружающего мира и поиск собственной экологической ниши: выбор места жительства, оформление жилища в соответствии со вкусами, особенностями и привычками хозяина, приобретение и освоение недвижимости - и так до конца жизни, когда человек озаботится уже тем, где ему хочется быть похороненным."

Итак, личностное развитие - в этом аспекте - можно представить в виде следующей схемы:

Матка.

Пещерки под одеялом.

Домики из стульев.

Укромные места в квартире.

"Штабы".

Мой угол, моя комната.

Место на кладбище. [3]

Заметим: это сугубо самостоятельное, спонтанное развитие - совершенно подобное развитию растения. Все это ребенок "изобретает" и делает сам, взрослые могут ему только помочь, и не более того /например, предоставить ребенку угол в квартире, осознав, что это необходимо для его развития/. Взрослый должен ПОНЯТЬ ребенка и идти ЗА РЕБЕНКОМ, но не вести ребенка за собой. Это есть классическая точка зрения педологии, ее антропология воспитания.

Как известно, непримиримым противником педологии был А.С.Макаренко. Почему же он так "не любил" педологию? Потому что Макаренко - сторонник прямо противоположного взгляда на личностное развитие, согласно которому ЗАМЫСЕЛ О ЧЕЛОВЕКЕ в определенном смысле ВАЖНЕЕ САМОГО ЧЕЛОВЕКА, КАК ОН ЕСТЬ В ДАННЫЙМОМЕНТ. Это, кстати, совершенно христианское отношение к человеку.

Т.е. та "программа личности" - то, каким ребенок ДОЛЖЕН СТАТЬ - гораздо важнее его сиюминутных еще незрелых проявлений, потребностей, желаний и пр. На то, что является главным для педологии, Макаренко в своей практической педагогической работе почти не обращал внимания, попросту игнорировал подобные проявления. Для него важно было КОНСТРУКТИВНО ИЗМЕНИТЬ /создать/ личность ребенка, максимально приблизив ее к "программе личности" - цели воспитания - причем, в представлении Макаренко это процесс, не имеющий ничего общего со спонтанным развитием /само-развитием/. Ребенок, по мнению Макаренко, вовсе не стремится развиваться: если взрослые не будут его активно и целеустремленно воспитывать, то ребенок никогда не станет зрелой личностью - предоставленный самому себе ребенок, по мнению Макаренко, неизбежно "поплывет по течению", окажется во власти своей биологической природы, превратится или в пустое, никчемное существо, летняя, лежебоку, легкомысленного капризулю, или в эгоиста, в честолюбца, или в паразита и бандита. ТОЛЬКО активное и целеустремленное воспитание делает ребенка человеком, здоровой полноценно развитой личностью.

Как известно, свой педагогической "символ веры" А.С.Макаренко выразил фразой "как можно больше уважения к человеку, как можно больше требования к нему".

[4]Педология тоже всегда говорила об уважении - но не к ЧЕЛОВЕКУ, а к РЕБЕНКУ. Какая же тут разница?

А.С.Макаренко уважает человека потому, что верит в его способность СТАТЬ НАСТОЯЩИМ ЧЕЛОВЕКОМ - т.е. подняться до того идеального замысла о человеке, который является целью воспитания: он верит в человеческие силы человека, в его труд, в его усилия, в его человеческие возможности, в то, что человек в состоянии преодолеть свою незрелость, свои слабости, капризы, эгоизм - стать личностью. Это, в представлении Макаренко, очень трудно, поэтому естественно, что верить в способность ребенка сделать такое чрезвычайно трудное дело и сделать его успешно - это значит глубоко уважать этого ребенка. Но! Это не значит уважать ЕГО НЕЗРЕЛОСТЬ, ЕГО СЛАБОСТИ и пр. Скажем, стремление к превосходству над другими, из которого происходит строительство "штабов", это совсем не то, что заслуживает поощрения /как это получилось у М.В.Осориной/ и развития, а то, что должно быть как можно скорее ПРЕОДОЛЕНО. Вообще воспитывать ребенка, по Макаренко, - значит учить его ПРЕОДОЛЕВАТЬ себя.

Поэтому главным педагогическим инструментом Макаренко считает ТРЕБОВАНИЕ: от ребенка нужно требовать, чтобы он был таким, каким он пока еще не является, но каким он должен стать, и требовать максимально бескомпромиссно и жестко. Отношение Макаренко к своим воспитанникам - это очень требовательное, строгое, жесткое отношение, иногда оно даже похоже на жестокость /не к самому человеку, а к его слабостям/, потому что замысел о человеке для него всегда важнее: пусть сейчас человеку больно, трудно, тяжело - главное, чтобы он в конце

концов стал таким, каким должен стать. Макаренко считает личностный рост трудом радостным, но это именно труд, борьба /таково же мнение о личностном развитии человека Л.С.Выготского/. [5] Напротив, педология считает, что ребенок должен развиваться С УДОВОЛЬСТВИЕМ, легко и приятно /так полагали и Я.-А.Коменский, и И.-Г.Песталоцци/, - только тогда это будет вполне правильное, успешное развитие, - все же иное - насилие над природой ребенка.

Известно, что Макаренко даже сравнивал процесс воспитания с процессом материального производства /например, на заводе/. Он признавал решающую роль самостоятельности в развитии человека, признавал, что ребенок - это не только объект, но и субъект воспитания, но абсолютно отрицал то, что ребенок может САМО-РАЗВИВАТЬСЯ: по Макаренко, ребенка развивают воспитание и только воспитание, а т.к. воспитание - это деятельность взрослых, то получается, что ребенка развивают взрослые. Если воспитания не будет, получится КАЧЕСТВЕННО ИНОЙ РЕЗУЛЬТАТ, -т.е. воспитание, по Макаренко, не "помогает" развитию, ничего, в сущности, не внося в него принципиально нового, но оно-то и является главной составляющей, главной движущей силой, притом, творческой силой, развития, так что качественно иное воспитание должно неизбежно дать и качественно иное развитие, и качественно иным будет результат этого развития. Воспитание, в таком понимании, - главный и определяющий фактор развития, и без взрослых ребенок просто не может стать полноценной личностью, причем взрослые НЕ ИДУТ ЗА РЕБЕНКОМ, А ВЕДУТ РЕБЕНКА ЗА СОБОЙ, вовлекая его в совершенно несвойственные самим детям виды деятельности /прежде всего, продуктивную деятельность/.

Как видим, А.С.Макаренко отрицает такое понятие, как "природа ребенка" /главную категорию педологии/. Для него реально существует только ПРИРОДА ЧЕЛОВЕКА, которая не дана, а ЗАДАНА как задача, как "программа личности" - а ребенок - это всего только еще незрелый, несовершенный человек. Педология уважает незрелость ребенка, его незрелые проявления, а Макаренко нет, его уважение к ребенку совершенно иное по своей сути, это уважение-надежда и уважение-требование (такое отношение к человеку удачно выразил В.Гюго, сказавший: "Меня интересует в людях не кто они есть, а кем они могли бы стать.") Следовать же за "природой ребенка", к чему призывает педология, реально значит следовать за его БИОЛОГИЧЕСКОЙ ПРИРОДОЙ, поскольку человеческая его природа пока находится в зародыше - и это будет неизбежно в ущерб его человеческой природе.

Как видим, это две антагонистичные друг другу позиции, которые невозможно примирить. Педология /и многие классики педагогики/ понимает личностное развитие как ЕСТЕСТВЕННЫЙ процесс; А.С.Макаренко понимает его как ИСКУССТВЕННЫЙ процесс, которого без взрослых просто бы не было. Педология считает, что ребенка следует предоставить самому себе, лишь слегка помогая ему, идя за ним; Макаренко считает, что ребенка нужно искусственно поставить в такую ситуацию, когда перед ним будет стоять настоятельная НЕОБХОДИМОСТЬ вести себя во многих случаях совсем не так, как ему хочется, как ему легче - если же предоставить ребенка самому себе, то неизбежным результатом будет ДЕГРАДАЦИЯ его как личности, а вовсе не развитие.

Кто же прав?

Напомню, что нас сейчас интересует вопрос, почему для перехода от "детскости" к "взрослости" /от личностной незрелости к зрелости/ необходимо воспитание. Если права педология, то воспитание не нужно: то, что предлагает педология - это не воспитание, поскольку воспитание, по определению, является НЕОБХОДИМЫМ условием личностного развития, а педология это отрицает.

Что представляет собой позиция педологии? И что такое сама педология?

Буквально это "знание о ребенке". Но есть такая наука как "детская психология", которая как раз и изучает ребенка. Педология - это несуществующая /не имеющая особого предмета изучения/ наука, реально есть только две специальных науки о человеке: психология и педагогика. Педология же - это ПСИХОЛОГИЯ, КОТОРАЯ ХОЧЕТ ИГРАТЬ РОЛЬ ПЕДАГОГИКИ, занять ее место. Ведь роль педагогики гораздо более важна и значительна, и в то же время она /педагогика/ как наука пока еще очень слаба - вот откуда эта экспансия психологии в чужую сферу. Но психология только объясняет и описывает уже наличного человека, изменять же его - дело педагогики.

Действительно ли ребенок может развиваться сам собой? Если у него никогда не будет возможности заняться продуктивной деятельностью, вообще делать что-то "взрослое" - то будет ли происходить развитие?

Попробуем найти ответ на этот вопрос в книге Е.В.Субботского "Ребенок открывает мир". Так, автор пишет о проблеме формирования независимости у детей. [6] Маленькие дети /до 5-ти лет/, выполняя простые задания /например, положить кубик в чашку, если экспериментатор, находящийся рядом, кладет свой кубик в тарелку, и наоборот: перед каждым, и перед ребенком, и перед экспериментатором, стоит и тарелка, и чашка/, легко справляется с ними, но если рядом - в роли испытуемого - то же задание выполняет взрослый и начинает "ошибаться", то ребенок, хотя и знает, что это неправильно, копирует его действия, подражая авторитетному партнеру.

Е.В.Субботский исходит из того, что это примитивная форма поведения, не способствующая эффективной адаптации /что очевидно/: человеку необходимо научиться вести себя независимо. Независимостью психолог считает определяемость всех действий человека его собственным опытом и знаниями, а не внешними влияниями. Экспериментально исследовав /в лабораторных условиях/ некоторое количество детей, ученый устанавливает, что большинство из них проявить независимость в условиях данного эксперимента не может. После чего эксперимент принимает другое, педагогическое, направление: психолог пытается выяснить, КАК /а это вопрос именно педагогический/ можно выработать /воспитать/ независимость у детей.

Сначала экспериментатор словесно объясняет ошибки взрослых, добиваясь того, чтобы ребенок их замечал. После чего опять повторяет "испытание на независимость" и выясняет, что изменений не произошло: дети по-прежнему копируют ошибки взрослого партнера. Почему это так? - спрашивает экспериментатор. Видимо, знать и понимать недостаточно, нужно еще хотеть делать правильно и, главное, уметь это делать, преодолевая что-то в себе. Как сформировать такое умение?

" А что если... дать ребенку роль, в которой бы он чувствовал себя равным или даже в чем-то превосходящим взрослого партнера?.. Попросим детей... не просто контролировать "неумеющего" взрослого, но и учить его выполнять программу, поставим их в позицию учителей и контролеров". [7]

И оказалось, что именно такое взаимодействие со взрослыми формирует независимость у детей. Но это оказался конфликтный процесс: некоторые дети, видя, как взрослый - непогрешимый образец - ошибается, плакали и т.п.: тут была внутренняя борьба, преодоление, но в результате ребенок поднялся на новый уровень развития.

Мы видим, что это самое настоящее воспитание: здесь есть программа /всего из одного пункта: независимость/, есть поиск метода - КАК этого можно добиться, есть внутренний труд ребенка, преодоление им самого себя.

Итак, Е.В.Субботский экспериментально доказал, что только в том случае, когда ребенок участвует в особым образом организованной взрослыми деятельности,

играет в ней "взрослую" роль, он "растет" как личность, причем, это процесс болезненный, конфликтный, трудный для ребёнка. САМОМУ РЕБЕНКУ никогда не придет в голову, что он конформист и ему следует стремиться стать более независимым - у него есть стремление к развитию, но он не видит /и пока не может видеть/ ПУТЕЙ, НАПРАВЛЕНИЯ развития - а если увидит, то тогда, когда он станет взрослым - если он вообще когда-нибудь станет взрослым /в психологическом (личностном) смысле/.

Таким образом, если предоставить ребенка самому себе - если не ВОСПИТЫВАТЬ его /а главное средство воспитания - это как раз особым образом организованная самостоятельная деятельность детей/, то он и не будет развиваться.

Как видим, прав А.С.Макаренко: воспитание не помогает развитию, а фактически создает развитие - которое без воспитания было бы невозможно.

Правда, реально существует и такое понятие как "САМО-ВОСПИТАНИЕ", когда сам человек стремится изменить свою личность в соответствии с какой-то "программой личности" - но это не есть нечто качественно иное в сравнении с воспитанием: реально добиться своего он может тоже только тем же самым вышеописанным способом, т.е., например, занявшись какой-то деятельностью, в ходе которой он будет меняться, развиваться - сделать это произвольно, "по щучьему веленью, по своему хотенью", невозможно.

А раз так, то воспитание действительно необходимо всегда и всем, и полноценное развитие личности всегда есть результат воспитания.

Однако значит ли это, что развитие человека не есть саморазвитие? Нет. Человек действительно сам стремится быть человеком, но "путь" его к полноценному личностному развитию неизбежно лежит через воспитание.

Представим себе альпиниста, который учится взбираться на скалы: он не научится этому, если не будет САМ к этому стремиться, но он не сможет этому научиться и в том случае, если нет скал, если некуда забираться. И то, и другое - необходимые, но недостаточные условия обучения искусству скалолазания. Так же обстоит дело с воспитанием и самостоятельным стремлением к развитию у человека /хотя, разумеется, не следует думать, что воспитание играет ту же роль, что скалы для альпиниста - роль его несравненно сложнее/. Тот, кто сам не хочет развиваться, развиваться не будет - это верно. Однако дальше будет показано, что стремление к развитию не есть продукт чистого произвола, его можно поощрять, стимулировать, а можно угашать - хотя, в принципе, возможно упорное стремление к развитию, несмотря ни на какие препоны, так же как упорный отказ от развития, несмотря ни на какие поощрения. Действительно, это так. Но и без воспитания развитие - каким бы ни было сильным стремление к нему - оказывается невозможным.

Примечания

Коменский, Я.-А. Избранные педагогические сочинения в 2 т., т.1. - М.: Педагогика, 1982, с.352-360.

Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. - СПб.: Питер, 2000, с.165.

Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. - СПб.: Питер, 2000, с.168-169.

Макаренко, А.С. Педагогические сочинения в 8 т., т.4. - М.: Педагогика, 1984, с.151, 370.

Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6 т., т.3. - М.: Педагогика, 1983, с.294.

Субботский, Е.В. Ребенок открывает мир. - М.: Просвещение, 1991, с.160-171.

Субботский, Е.В. Ребенок открывает мир. - М.: Просвещение, 1991, с.169.

Глава 3. Критика традиционных для нас определений воспитания

Под "традиционными для нас" здесь имеются в виду определения понятия "воспитание" в научной и учебной педагогической литературе на русском языке. Прежде всего, совершенно недопустима общепринятая у нас многозначность термина "воспитание", недопустимо говорить, что он имеет два или три разных значения, что слово "воспитание" употребляемо в широком и узком смысле и т.д., и т.п. Научный термин может значить только что-то одно - в противном случае он не значит ничего.

Между тем, в учебнике "Педагогика", под ред. засл. деятеля науки РФ, доктора пед. наук, проф. П.И. Пидкасистого /М.: Российское педагогическое агентство, 1996/, сказано: "Рассмотрим понятие ВОСПИТАНИЕ как предмет педагогики. В научной педагогической лексике утвердилось НЕСКОЛЬКО его значений.

Воспитание прежде всего трактуется как ФУНКЦИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА передавать новым поколениям ранее накопленные ценности: знания, мораль, трудовой опыт, опыт владения и увеличения материальных богатств и др., как в организованных формах /системы образования/, так и путем естественного усвоения в результате межпоколенных взаимодействий и влияния среды.

Этим термином именуют социальное формирование личности. В данном случае имеется в виду все формирующее личность пространство, т.е. школу, семейную педагогику, средовое влияние на личность, воздействие дружеского окружения...

Третье толкование ...выводит прямо на профессиональную деятельность специалистов-педагогов и определяется как управление процессом развития личности школьника." [1]

Нельзя сказать, что в этом "тройном" определении воспитания совершенно не содержится никаких крупниц истины, правда, перемешанных с "мусором" - но все же говорить о "нескольких значениях" научного термина абсолютно недопустимо. Совершенно недопустимо упоминать в определении воспитания какую-то "ПЕРЕДАЧУ ОПЫТА" от одного поколения к другому, как это сделано в вышеприведенном определении и во всех многочисленных учебниках и пособиях по педагогике, которые редактировал действ. член РАО /а в прошлом АНН СССР/ Ю.К. Бабанский - так в учебнике "Педагогика" /1983/ значит: "Воспитание - это процесс передачи старшими поколениями общественно-исторического опыта новым поколениям с целью подготовки их к жизни и труду, необходимому для обеспечения дальнейшего развития общества /это определение дано Т.А. Ильиной/". [2]

Мы никогда не сможем ясно определить воспитание, если не отделим ЛИЧНОСТНОЕ от ФУНКЦИОНАЛЬНОГО /развития памяти, интеллекта, воображения/ и не договоримся, что воспитание - это необходимое условие и движущая сила именно ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ - его результатом является полноценное личностное развитие - и оно прямо не связано с развитием функциональным. Но в применении к личностному развитию ОПЫТ - это личный опыт человека, который уникален и приобретает исключительно самостоятельными, личными усилиями, - разумеется, этот уникальный личный опыт невозможно взять и "ПЕРЕДАТЬ" кому-то - а если бы это было возможно, то никакое личностное развитие / а значит и воспитание/ было бы не нужно. Так что подобное совершенно безумное и дикое определение воспитания, в сущности, аннигилирует само понятие "воспитание", превращая его в ничто.

Достаточно обычным по сей день является сведение воспитания к понятию "социализация": так изданное в 1998 г. /М.: Школа-пресс/ учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений /В.А. Слостенин, И.В. Исаев,

А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. Педагогика/ определяет воспитание так: "Воспитание в отличие от социализации, происходящей в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, рассматривается как ПРОЦЕСС ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЙ И СОЗНАТЕЛЬНО КОНТРОЛИРУЕМОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ /семейное, религиозное, школьное воспитание/". [3] Видимо, авторы этой книги верят в магическое значение прилагательных "сознательный" и "целенаправленный", но даже самая сверхсознательная и суперцеленаправленная социализация - это все-таки именно социализация, а не воспитание. Сказать "воспитание - это такая особая социализация" - то же самое, что сказать "дуб - это такая сосна". Нет, это не так: это разные слова, разные термины, разные понятия, и ни одно из них не сводится к другому.

Примечания

1 Педагогика. - М.: Рос. пед. агентство, 1996, с.7-10.

Педагогика. - М.: Просвещение, 1983, с.7.

В.А.Сластенин, И.В.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. Педагогика. - М.: Школа-пресс, 1998, с.128.

Глава 2.

Почему для перехода от "детскости" к "взрослости" необходимо воспитание?

Итак, перед личностно незрелым человеком /ребенком/ стоит задача развить свою личность, стать полноценно развитым зрелым человеком. Но что если он способен это сделать абсолютно самостоятельно и произвольно? Тогда и воспитание не нужно.

Что, если личностное развитие аналогично росту растения? Растение развивается само по себе - конечно, мы можем создать более благоприятные условия для его развития, тогда оно будет более успешным, быстрым и легким - однако никаких качественных изменений в развитие растения мы внести не в состоянии: оно развивается точно так же и без нас, лишь количественные характеристики /высота, плодовитость и пр./ его окажутся несколько иными, но это будет точно такое же растение. При крайне неблагоприятных условиях растение может даже погибнуть, но и это означает не какое-то изменение в развитии, а всего только его прекращение. Т.е. мы можем "затормозить" развитие растения или его прекратить, но изменить сам ход развития в его существенном качестве и его результат - не в наших силах. Нельзя из желудя вырастить сосну, а из сосновой шишки - дуб. Так что рост /развитие/ растения - это самопроизвольный, спонтанный процесс, происходящий по имманентному этому растению "плану" или "программе", заложенной в него природой, а мы - как бы ни заботились об этом растении - ничего нового в этот процесс внести не можем.

И вот существует - и по сей день является очень распространенным - понимание личностного развития человека как процесса по сути своей аналогичного росту растения, т.е. как процесса спонтанного, самопроизвольного, все движущие силы которого находятся в самом ребенке - мы же, воспитатели, педагоги, можем только "помочь" этому процессу, облегчить его, сделать более "гладким", несколько ускорить, для чего нам необходимо ПОНЯТЬ ребенка, изучить его - и создать благоприятные условия для его спонтанных проявлений, которые - естественным образом - движут вперед его личностное развитие. Я.-А.Коменский, И.-Г.Песталоцци, А.Дистервег понимали развитие именно так, и для них главным постулатом педагогики была т.н. "природосообразность" развития - т.е. развитие в соответствии с природой ребенка /но какой именно природой? ведь ребенок существо дву-природное, двойственное/.

В чистом виде подобную философию воспитания /а это именно определенная

философия, точнее, антропология воспитания, хотя тот, кто ее придерживается, редко это осознает/ "исповедовала" т.н. педология, о которой речь впереди. Но восходит подобный взгляд к Я.-А.Коменскому, понимавшему развитие ребенка именно так: как естественный, природный процесс, аналогичный процессам развития природных объектов /растений и животных/ - и Коменский даже прямо выводит закономерности развития человека из закономерностей природных процессов. [1]

Рассмотрим эту точку зрения. Подобная философия очень ясно выражена в уже неоднократно упоминавшееся книге М.В.Осориной "Секретный мир детей"/1999/. Как понимает личностное развитие М.В.Осориной? Она пишет о том, что САМИ ДЕТИ стремятся делать:

например, они любят ловить руками маленьких живых существ, плавающих в небольших водоемах - это дает им ощущение своей силы, превосходства, власти; они любят оставлять "каряки-маряки" /имеются в виду совсем маленькие дети/ на стенах, дабы таким образом "застолбить" факт своего существования - трансцендировать свое бытие доступным им способом. Дети любят играть в разведчиков, строить "штабы", т.к. это дает им позицию наблюдателя за жизнью взрослых, позицию своей таинственной значительности, тоже своего рода власти /я вас вижу, а вы меня нет/, которая всегда несет ощущение своего психологического превосходства над наблюдаемыми. Интересно, что эти "штабы" находятся, как правило, где-то высоко: таким образом ребенок возвышает себя, поднимает над миром взрослых. Дети любят посещать "страшные места" - и т.д., и т.п. - все эти специфические проявления детей и образуют детскую субкультуру. Все это естественные стремления детей. Никто этому детей не учит специально, они сами стремятся это делать, что естественным образом вытекает из их потребностей, из их внутренней сущности. Дети это делают в любом случае: и тогда, когда взрослые ничего не замечают, и тогда, когда взрослые им препятствуют - и тогда, когда помогают. Но М.В.Осориной видит роль взрослых именно в том, чтобы ПОНЯТЬ такое поведение детей /психологически понять/ и ПОМОГАТЬ детям в том, что они сами хотят делать, взяв на себя роль организаторов - например, так, как это сделал создатель скаутского движения Баден-Пауэлл. Тогда - под руководством взрослых - подобная деятельность детей станет своего рода идеальной - сами же дети этого идеала достичь не могут, т.к. им не хватает некоторых навыков, материалов и пр., например, их "штабы" малы, нефункциональны, неудобны - почему бы взрослым не помочь детям проектировать эти штабы, строить их и пр. - не "поддержать детскую субкультуру"? Именно тогда, по мнению М.В. Осориной, развитие ребенка будет происходить идеальным образом.

Глава о "штабах" завершается развернутым описанием процесса личностного развития человека - в одном определенном аспекте, но на протяжении всей его жизни. Вот как автор понимает такое развитие: "В завершение разговора о детских "штабах" хочется обозначить их место во временной перспективе событий человеческой жизни, ответить на вопрос: что было до них и что будет после?.. Первым собственным пространством младенца был полностью замкнутый, мягкий и уютный живой, телесный домик - материнская матка. После рождения человек выходит в новый огромный мир, где он начинает познавать самого себя и определять свое место.

Первыми попытками ребенка самостоятельно материализовать идею интимного пространства, где пребывает его "Я", наверное, надо считать норы или пещерки под одеялом, которые устраивает себе малыш в собственной кровати. ...Потом появятся недолговечные домики, создаваемые на время игры из стульев, накрытых одеялом. ...В пространстве квартиры ребенок обнаружит удобные укромные места, где можно посидеть в одиночестве, спрятавшись от всех. ...Затем будут игральные домики на даче с полным кукольным хозяйством, и, наконец, "штабы"...А

еще позже...ребенок начинает утверждать свое право на личное пространство уже прямо внутри мира взрослых: "мой угол", "моя комната" "... [2] С этого начнется новая эпоха "встраивания" своего "Я" в уже обжитое другими людьми пространство окружающего мира и поиск собственной экологической ниши: выбор места жительства, оформление жилища в соответствии со вкусами, особенностями и привычками хозяина, приобретение и освоение недвижимости - и так до конца жизни, когда человек озаботится уже тем, где ему хочется быть похороненным."

Итак, личностное развитие - в этом аспекте - можно представить в виде следующей схемы:

Матка.

Пещерки под одеялом.

Домики из стульев.

Укромные места в квартире.

"Штабы".

Мой угол, моя комната.

Место на кладбище. [3]

Заметим: это сугубо самостоятельное, спонтанное развитие - совершенно подобное развитию растения. Все это ребенок "изобретает" и делает сам, взрослые могут ему только помочь, и не более того /например, предоставить ребенку угол в квартире, осознав, что это необходимо для его развития/. Взрослый должен ПОНЯТЬ ребенка и идти ЗА РЕБЕНКОМ, но не вести ребенка за собой. Это есть классическая точка зрения педологии, ее антропология воспитания.

Как известно, непримиримым противником педологии был А.С.Макаренко. Почему же он так "не любил" педологию? Потому что Макаренко - сторонник прямо противоположного взгляда на личностное развитие, согласно которому ЗАМЫСЕЛ О ЧЕЛОВЕКЕ в определенном смысле ВАЖНЕЕ САМОГО ЧЕЛОВЕКА, КАК ОН ЕСТЬ В ДАННЫЙМОМЕНТ. Это, кстати, совершенно христианское отношение к человеку.

Т.е. та "программа личности" - то, каким ребенок ДОЛЖЕН СТАТЬ - гораздо важнее его сиюминутных еще незрелых проявлений, потребностей, желаний и пр. На то, что является главным для педологии, Макаренко в своей практической педагогической работе почти не обращал внимания, попросту игнорировал подобные проявления. Для него важно было КОНСТРУКТИВНО ИЗМЕНИТЬ /создать/ личность ребенка, максимально приблизив ее к "программе личности" - цели воспитания - причем, в представлении Макаренко это процесс, не имеющий ничего общего со спонтанным развитием /само-развитием/. Ребенок, по мнению Макаренко, вовсе не стремится развиваться: если взрослые не будут его активно и целеустремленно воспитывать, то ребенок никогда не станет зрелой личностью - предоставленный самому себе ребенок, по мнению Макаренко, неизбежно "поплывет по течению", окажется во власти своей биологической природы, превратится или в пустое, никчемное существо, летняя, лежебоку, легкомысленного капризулю, или в эгоиста, в честолюбца, или в паразита и бандита. ТОЛЬКО активное и целеустремленное воспитание делает ребенка человеком, здоровой полноценно развитой личностью.

Как известно, свой педагогической "символ веры" А.С.Макаренко выразил фразой "как можно больше уважения к человеку, как можно больше требования к нему".

[4]Педология тоже всегда говорила об уважении - но не к ЧЕЛОВЕКУ, а к РЕБЕНКУ. Какая же тут разница?

А.С.Макаренко уважает человека потому, что верит в его способность СТАТЬ НАСТОЯЩИМ ЧЕЛОВЕКОМ - т.е. подняться до того идеального замысла о человеке, который является целью воспитания: он верит в человеческие силы человека, в его труд, в его усилия, в его человеческие возможности, в то, что человек в состоянии преодолеть свою незрелость, свои слабости, капризы, эгоизм - стать личностью.

Это, в представлении Макаренко, очень трудно, поэтому естественно, что верить в способность ребенка сделать такое чрезвычайно трудное дело и сделать его успешно - это значит глубоко уважать этого ребенка. Но! Это не значит уважать ЕГО НЕЗРЕЛОСТЬ, ЕГО СЛАБОСТИ и пр. Скажем, стремление к превосходству над другими, из которого происходит строительство "штабов", это совсем не то, что заслуживает поощрения /как это получилось у М.В.Осориной/ и развития, а то, что должно быть как можно скорее ПРЕОДОЛЕНО. Вообще воспитывать ребенка, по Макаренко, - значит учить его ПРЕОДОЛЕВАТЬ себя.

Поэтому главным педагогическим инструментом Макаренко считает ТРЕБОВАНИЕ: от ребенка нужно требовать, чтобы он был таким, каким он пока еще не является, но каким он должен стать, и требовать максимально бескомпромиссно и жестко. Отношение Макаренко к своим воспитанникам - это очень требовательное, строгое, жесткое отношение, иногда оно даже похоже на жестокость /не к самому человеку, а к его слабостям/, потому что замысел о человеке для него всегда важнее: пусть сейчас человеку больно, трудно, тяжело - главное, чтобы он в конце концов стал таким, каким должен стать. Макаренко считает личностный рост трудом радостным, но это именно труд, борьба /таково же мнение о личностном развитии человека Л.С.Выготского/. [5] Напротив, педология считает, что ребенок должен развиваться С УДОВОЛЬСТВИЕМ, легко и приятно /так полагали и Я.-А.Коменский, и И.-Г.Песталоцци/, - только тогда это будет вполне правильное, успешное развитие, - все же иное - насилие над природой ребенка.

Известно, что Макаренко даже сравнивал процесс воспитания с процессом материального производства /например, на заводе/. Он признавал решающую роль самостоятельности в развитии человека, признавал, что ребенок - это не только объект, но и субъект воспитания, но абсолютно отрицал то, что ребенок может САМО-РАЗВИВАТЬСЯ: по Макаренко, ребенка развивает воспитание и только воспитание, а т.к. воспитание - это деятельность взрослых, то получается, что ребенка развивают взрослые. Если воспитания не будет, получится КАЧЕСТВЕННО ИНОЙ РЕЗУЛЬТАТ, -т.е. воспитание, по Макаренко, не "помогает" развитию, ничего, в сущности, не внося в него принципиально нового, но оно-то и является главной составляющей, главной движущей силой, притом, творческой силой, развития, так что качественно иное воспитание должно неизбежно дать и качественно иное развитие, и качественно иным будет результат этого развития. Воспитание, в таком понимании, - главный и определяющий фактор развития, и без взрослых ребенок просто не может стать полноценной личностью, причем взрослые НЕ ИДУТ ЗА РЕБЕНКОМ, А ВЕДУТ РЕБЕНКА ЗА СОБОЙ, вовлекая его в совершенно несвойственные самим детям виды деятельности /прежде всего, продуктивную деятельность/.

Как видим, А.С.Макаренко отрицает такое понятие, как "природа ребенка" /главную категорию педологии/. Для него реально существует только ПРИРОДА ЧЕЛОВЕКА, которая не дана, а ЗАДАНА как задача, как "программа личности" - а ребенок - это всего только еще незрелый, несовершенный человек. Педология уважает незрелость ребенка, его незрелые проявления, а Макаренко нет, его уважение к ребенку совершенно иное по своей сути, это уважение-надежда и уважение-требование (такое отношение к человеку удачно выразил В.Гюго, сказавший: "Меня интересует в людях не кто они есть, а кем они могли бы стать.") Следовать же за "природой ребенка", к чему призывает педология, реально значит следовать за его БИОЛОГИЧЕСКОЙ ПРИРОДОЙ, поскольку человеческая его природа пока находится в зародыше - и это будет неизбежно в ущерб его человеческой природе.

Как видим, это две антагонистичные друг другу позиции, которые невозможно примирить. Педология /и многие классики педагогики/ понимает личностное

развитие как ЕСТЕСТВЕННЫЙ процесс; А.С.Макаренко понимает его как ИСКУССТВЕННЫЙ процесс, которого без взрослых просто бы не было. Педология считает, что ребенка следует предоставить самому себе, лишь слегка помогая ему, идя за ним; Макаренко считает, что ребенка нужно искусственно поставить в такую ситуацию, когда перед ним будет стоять настоятельная НЕОБХОДИМОСТЬ вести себя во многих случаях совсем не так, как ему хочется, как ему легче - если же предоставить ребенка самому себе, то неизбежным результатом будет ДЕГРАДАЦИЯ его как личности, а вовсе не развитие.

Кто же прав?

Напомню, что нас сейчас интересует вопрос, почему для перехода от "детскости" к "взрослости" /от личностной незрелости к зрелости/ необходимо воспитание. Если права педология, то воспитание не нужно: то, что предлагает педология - это не воспитание, поскольку воспитание, по определению, является НЕОБХОДИМЫМ условием личностного развития, а педология это отрицает.

Что представляет собой позиция педологии? И что такое сама педология?

Буквально это "знание о ребенке". Но есть такая наука как "детская психология", которая как раз и изучает ребенка. Педология - это несуществующая /не имеющая особого предмета изучения/ наука, реально есть только две специальных науки о человеке: психология и педагогика. Педология же - это ПСИХОЛОГИЯ, КОТОРАЯ ХОЧЕТ ИГРАТЬ РОЛЬ ПЕДАГОГИКИ, занять ее место. Ведь роль педагогики гораздо более важна и значительна, и в то же время она /педагогика/ как наука пока еще очень слаба - вот откуда эта экспансия психологии в чужую сферу. Но психология только объясняет и описывает уже наличного человека, изменять же его - дело педагогики.

Действительно ли ребенок может развиваться сам собой? Если у него никогда не будет возможности заняться продуктивной деятельностью, вообще делать что-то "взрослое" - то будет ли происходить развитие?

Попробуем найти ответ на этот вопрос в книге Е.В.Субботского "Ребенок открывает мир". Так, автор пишет о проблеме формирования независимости у детей. [6] Маленькие дети /до 5-ти лет/, выполняя простые задания /например, положить кубик в чашку, если экспериментатор, находящийся рядом, кладет свой кубик в тарелку, и наоборот: перед каждым, и перед ребенком, и перед экспериментатором, стоит и тарелка, и чашка/, легко справляется с ними, но если рядом - в роли испытуемого - то же задание выполняет взрослый и начинает "ошибаться", то ребенок, хотя и знает, что это неправильно, копирует его действия, подражая авторитетному партнеру.

Е.В.Субботский исходит из того, что это примитивная форма поведения, не способствующая эффективной адаптации /что очевидно/: человеку необходимо научиться вести себя независимо. Независимостью психолог считает определяемость всех действий человека его собственным опытом и знаниями, а не внешними влияниями. Экспериментально исследовав /в лабораторных условиях/ некоторое количество детей, ученый устанавливает, что большинство из них проявить независимость в условиях данного эксперимента не может. После чего эксперимент принимает другое, педагогическое, направление: психолог пытается выяснить, КАК /а это вопрос именно педагогический/ можно выработать /воспитать/ независимость у детей.

Сначала экспериментатор словесно объясняет ошибки взрослых, добиваясь того, чтобы ребенок их замечал. После чего опять повторяет "испытание на независимость" и выясняет, что изменений не произошло: дети по-прежнему копируют ошибки взрослого партнера. Почему это так? - спрашивает экспериментатор. Видимо, знать и понимать недостаточно, нужно еще хотеть делать правильно и, главное, уметь это делать, преодолевая что-то в себе. Как

сформировать такое умение?

" А что если... дать ребенку роль, в которой бы он чувствовал себя равным или даже в чем-то превосходящим взрослого партнера?.. Попросим детей... не просто контролировать "неумеющего" взрослого, но и учить его выполнять программу, поставим их в позицию учителей и контролеров". [7]

И оказалось, что именно такое взаимодействие со взрослыми формирует независимость у детей. Но это оказался конфликтный процесс: некоторые дети, видя, как взрослый - непогрешимый образец - ошибается, плакали и т.п.: тут была внутренняя борьба, преодоление, но в результате ребенок поднялся на новый уровень развития.

Мы видим, что это самое настоящее воспитание: здесь есть программа /всего из одного пункта: независимость/, есть поиск метода - КАК этого можно добиться, есть внутренний труд ребенка, преодоление им самого себя.

Итак, Е.В.Субботский экспериментально доказал, что только в том случае, когда ребенок участвует в особым образом организованной взрослыми деятельности, играет в ней "взрослую" роль, он "растет" как личность, причем, это процесс болезненный, конфликтный, трудный для ребёнка. САМОМУ РЕБЕНКУ никогда не придет в голову, что он конформист и ему следует стремиться стать более независимым - у него есть стремление к развитию, но он не видит /и пока не может видеть/ ПУТЕЙ, НАПРАВЛЕНИЯ развития - а если увидит, то тогда, когда он станет взрослым - если он вообще когда-нибудь станет взрослым /в психологическом (личностном) смысле/.

Таким образом, если предоставить ребенка самому себе - если не ВОСПИТЫВАТЬ его /а главное средство воспитания - это как раз особым образом организованная самостоятельная деятельность детей/, то он и не будет развиваться.

Как видим, прав А.С.Макаренко: воспитание не помогает развитию, а фактически создает развитие - которое без воспитания было бы невозможно.

Правда, реально существует и такое понятие как "САМО-ВОСПИТАНИЕ", когда сам человек стремится изменить свою личность в соответствии с какой-то "программой личности" - но это не есть нечто качественно иное в сравнении с воспитанием: реально добиться своего он может тоже только тем же самым вышеописанным способом, т.е., например, занявшись какой-то деятельностью, в ходе которой он будет меняться, развиваться - сделать это произвольно, "по щучьему веленью, по своему хотенью", невозможно.

А раз так, то воспитание действительно необходимо всегда и всем, и полноценное развитие личности всегда есть результат воспитания.

Однако значит ли это, что развитие человека не есть саморазвитие? Нет. Человек действительно сам стремится быть человеком, но "путь" его к полноценному личностному развитию неизбежно лежит через воспитание.

Представим себе альпиниста, который учится взбираться на скалы: он не научится этому, если не будет САМ к этому стремиться, но он не сможет этому научиться и в том случае, если нет скал, если некуда забираться. И то, и другое - необходимые, но недостаточные условия обучения искусству скалолазания. Так же обстоит дело с воспитанием и самостоятельным стремлением к развитию у человека /хотя, разумеется, не следует думать, что воспитание играет ту же роль, что скалы для альпиниста - роль его несравненно сложнее/. Тот, кто сам не хочет развиваться, развиваться не будет - это верно. Однако дальше будет показано, что стремление к развитию не есть продукт чистого произвола, его можно поощрять, стимулировать, а можно угашать - хотя, в принципе, возможно упорное стремление к развитию, несмотря ни на какие препоны, так же как упорный отказ от развития, несмотря ни на какие поощрения. Действительно, это так. Но и без воспитания развитие - каким бы

ни было сильным стремление к нему - оказывается невозможным.

Примечания

Коменский, Я.-А. Избранные педагогические сочинения в 2 т., т.1. - М.: Педагогика, 1982, с.352-360.

Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. - СПб.: Питер, 2000, с.165.

Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. - СПб.: Питер, 2000, с.168-169.

Макаренко, А.С. Педагогические сочинения в 8 т., т.4. - М.: Педагогика, 1984, с.151, 370.

Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6 т., т.3. - М.: Педагогика, 1983, с.294.

Субботский, Е.В. Ребенок открывает мир. - М.: Просвещение, 1991, с.160-171.

Субботский, Е.В. Ребенок открывает мир. - М.: Просвещение, 1991, с.169.

Часть 4.

Что такое воспитание? Теории личности в их отношении к понятию "воспитание". Определение сущности и содержания понятия "воспитание".

Критика традиционных для нас определений воспитания

Глава 1.

Теории личности в их отношении к понятию "воспитание".

Пока мы не имеем какой-то общепринятой, четко аргументированной и доказанной теории личности /и незаметно, чтобы ее кто-то стремился создать/. Есть множество теорий личности, созданных разными теоретиками. Охватить их все здесь не представляется возможным, тем не менее основные, наиболее авторитетные мы не можем не проанализировать: нас будет интересовать, что нужно понимать под воспитанием, исходя из каждой из этих теорий, и нельзя ли их все же попытаться синтезировать, объединив в какое-то единое Целое, из которого уже будет ясно, что нам нужно понимать под воспитанием, каково содержание понятия "воспитание".

I. Теория личности К.Роджерса.

По мнению К.Роджерса, центральное место в структуре личности принадлежит т.н. "Я-концепции", которая отчасти напоминает то, что мы назвали выше "идеальной программой человека":

это представление человека о том, какой он, включающее и реальные черты и идеальные, т.е. представление о том, каким он должен быть - идеальный образ "Я" - и по мнению К.Роджерса, именно этот образ "Я" играет руководящую роль в психике и поведении человека. Человек не может вести себя, думать и чувствовать иначе, как в согласии со своей "Я-концепцией", если же что-то в нем ей противоречит, то возникает внутренний конфликт. Т.е. извне или изнутри самого человека поступает какая-то информация о противоречии между каким-то его поступком или каким-то его качеством и "Я-концепцией". К.Роджерс считает, что такая ситуация насколько же обычна в жизни людей, настолько и психологически невыносима для них и человек всегда стремится каким-то образом согласовать эту информацию с "образом Я" - иначе он не сможет жить. Такое согласование с "Я-концепцией" Роджерс называет "психологической защитой" и, по его мнению, люди могут выбрать либо ПРОДУКТИВНУЮ, либо НЕПРОДУКТИВНУЮ психологическую защиту. Непродуктивная психологическая защита - это тот же самообман; это попытка убедить себя, что данная нежелательная информация ложна, что ее источник неавторитетен и т.д., и т.п. - как бы "нейтрализация" этой информации. В сущности, это почти тот же психологический механизм, который Фрейд называл "сопротивлением".

Вот пример непродуктивной психологической защиты. Предположим некий человек,

русский по национальности, очень гордится своей родиной, ее величием и силой, и его самоуважение в значительной мере основано на том, что он - гражданин этой великой страны. Теперь представим себе, что этот человек, имеющий "Я-концепцию", в которую входит положительный образ себя как русского, как представителя определенной нации и гражданина определенной страны, покупает и читает книгу, в которой ярко и убедительно доказывается, что все военные, политические и экономические достижения России основаны на жесточайшей эксплуатации народа, терроре государства против собственного населения, рабстве, и что поэтому это не есть нечто великое, а есть нечто постыдное, и Россия - не великая, а дикая азиатская страна.

Понятно, что этот человек должен или поверить этой информации, или не поверить. Если он в нее поверит, то это будет означать начало серьезного внутреннего конфликта. Возможно, человек боится этого, и тогда он начинает убеждать себя в том, что писавший - очень предвзятый автор, что он плохо знает Россию /если это западный автор/, что он имеет личные причины не любить Россию и пр., и пр. - т.е., что ему НЕ НУЖНО ВЕРИТЬ. Поскольку, кто ищет, тот всегда найдет, повод не поверить всегда отыщется, и так психологическая проблема решается. Но такой человек, считает Роджерс, все же "очень уязвим в психологическом смысле". [1]

Продуктивный же способ психологической защиты, по Роджерсу, - это "открытость переживанию" [2], открытость любой информации: человек стремится ее объективно проанализировать, осознать - если она ложна, то, естественно, не может угрожать его "образу Я", если же истинна /или частично истинна/, то он стремится привести свою "Я-концепцию" и свое поведение в соответствие с ней: он творчески относится к своей жизни, к себе - он способен меняться.

Понятно, что сами "Я-концепции" могут быть тоже разными, но для Роджерса все-таки здоровая личность - та, которая владеет продуктивным способом психологической защиты, а больная личность не владеет им и прибегает к непродуктивному способу.

Замечательно то, что по Роджерсу, абсолютно каждый человек стремится соответствовать какому-то своему собственному идеальному представлению о себе, что как раз и является началом личностного развития.

Воспитание же, видимо, при таком взгляде на личность должно заключаться в том, чтобы обучить человека продуктивной психологической защите и стимулировать его всегда пользоваться только таким способом психологической защиты.

2. Теория личности Э.Берна.

Э.Берн придерживается достаточно традиционного взгляда на природу человека как на двойственную. Он считает, что во внутреннем мире человека действуют два "Я": детское "Я" и взрослое "Я". Причем, они как бы автономны и проявляют себя независимо одно от другого, хотя реальное поведение человека всегда направляется либо его детским, либо взрослым "Я".

Например, некий человек, мужчина, уже взрослый, встречает очень красивую девушку и стремится за ней ухаживать, однако она отвергает его. Он может либо трезво рассудить, что на то были свои причины, что он, очевидно, ей не нужен, либо он как-то неправильно себя вел и, значит, сам виноват, либо они мало подходят друг другу - и "отойти в сторону", - а может обидеться на эту девушку, считать себя жертвой, а ее представлять себе жестокой и бездушной, и в этом случае он может писать ей трагические письма, упрекать ее и пр. В первом случае психика и поведение этого мужчины руководимы его взрослым "Я", а во втором - его детским "Я".

Э.Берн считает, что и детское "Я", и взрослое "Я" есть в душе абсолютно каждого человека и они могут вступать в конфликт и такой конфликт в определенном смысле

является нормальным состоянием внутренней жизни человека. Здесь Э.Берн стоит на позициях классического психоанализа, в котором нет четкого представления о норме и патологии, а внутренние конфликты считаются неизбежными. Все-таки психотерапия, по Э.Берну, - это поощрение и как бы "подталкивание" человека к тому, чтобы в данной конкретной ситуации его взрослое "Я" "победило" его детское "Я". Хотя окончательно - раз и навсегда - устранить этот "внутренний раздрай", по Берну, нельзя.

В данном случае - если оставаться строго в рамках теоретического построения Э.Берна - необходимость воспитания невыводима. Чтобы говорить о воспитании, нужно сделать существенное добавление к теории Э.Берна, предположив, что конфликт взрослого "Я" и детского "Я" все же является чем-то характеризующим ПРОМЕЖУТОЧНЫЙ ЭТАП личностного развития, на завершающем же его этапе взрослое "Я" должно добиться полного господства - и в этом и состоит цель. Тогда, по-видимому, воспитание призвано стимулировать человека к взрослому поведению, взрослым мотивам и эмоциям, и учить его вести себя так, как это свойственно взрослому человеку.

3. Теория личности А.Маслоу.

Для Маслоу главным для понимания личности является понятие "потребность". Все потребности человека он считает врожденными и делит их на 5 основных групп: 1/ физиологические потребности; 2/ потребности безопасности и защиты; 3/ потребности принадлежности и любви; 4/ потребности самоуважения; 5/ потребности самоактуализации, или потребности личного совершенствования. Маслоу считает, что существует определенная иерархия потребностей, и суть ее в том, что человек прежде всего стремится удовлетворить свои физиологические потребности /голод, жажду и пр./, потребности безопасности и т.д. - и только удовлетворив их, он может быть мотивирован потребностями высшего уровня /в этом Маслоу, как мы видели, ошибался: на самом деле человек ПРЕЖДЕ ВСЕГО стремится быть человеком и ради этого порой готов "не есть, не пить" и даже жертвовать своей жизнью/. При этом, хотя, по Маслоу, стремление к совершенствованию свойственно всем людям, но достигают этого совершенства, по его мнению, очень немногие, т.к.:

-большинство людей просто не видит путей к совершенствованию, не догадывается о его возможности;

-социум часто не поощряет и даже подавляет стремление к самоактуализации;

-люди не находят в себе сил и мужества отказаться от своих привычек, преодолеть страх перед новым, неизведанным, боятся риска.

Таким образом, тот, кто хочет способствовать полноценному личностному развитию людей в соответствии с теорией Маслоу должен сначала накормить их, одеть, полностью удовлетворить их потребность в безопасности — но вот беда: общественная практика XX века показала, что как раз такие сытые и благополучные люди очень часто СОВЕРШЕННО НЕ ЖЕЛАЮТ развиваться.

Как мы уже сказали, Маслоу, очевидно, ошибся, и ошибка его в том, что он перевернул иерархию потребностей "с ног на голову": на самом деле, по-видимому, первичны потребности самоактуализации, а если сначала удовлетворять физиологические потребности, потом потребности безопасности и пр., и пр., то к тому времени, пока мы доберемся до высших потребностей, их уже не нужно будет удовлетворять, т.к. они "глубоко уснут", перестанут проявлять себя.

Воспитание же - согласно теории Маслоу, очевидно, должно заключаться в устранении тех трех препятствий, которые мешают самоактуализации, т.е. воспитать человека - это значит помочь ему увидеть пути самосовершенствования, так организовать его жизнь /в обществе, в коллективе/, чтобы поощрить, стимулировать его стремление к самоактуализации, учить его самоактуализации, как бы тренировать его человеческие силы, укреплять его уверенность в себе, чтобы он

сумел преодолеть свои страхи, имел мужество двигаться вперед.

4. Бихевиоризм о воспитании.

Хотя бихевиоризм - очень авторитетное направление в современной психологии человека, но о бихевиористской теории личности нельзя говорить, потому что бихевиоризм **ОТРИЦАЕТ ЛИЧНОСТЬ**, не признает ее существования. По мнению, скажем, Б. Скиннера, реально только поведение, человек - это совокупность определенных поведенческих стереотипов, которым он выучился в течение своей жизни, совокупность его "научений" /тех эмоций, мыслей, реакций, которые выработались в результате оперантного научения/ и инстинктивных реакций - никакого же Центра, никакой единой руководящей структуры в психике человека нет. Т.е. психика человека здесь неотличима от психики животных, а обучение человека различным видам поведения понимается так же, как дрессура животных. Воспитание бихевиоризм, естественно, тоже отрицает, а признает только научение, которое происходит в соответствии в открытым Павловым законом "стимула-реакции": желательное поведение нужно поощрять, т.е. результатом такого поведения для обучающегося должно быть что-то приятное, какое-то чувство удовлетворения, что-то, что ему доставляет удовольствие - и тогда он научается этому поведению и стремится его повторять. Вот почему дети, которые успешно учатся в школе, любят учебу, а "двоечники" не любят. Успех в учебе - это подкрепление /подкрепление в чистом виде - это термин дрессуры, это, допустим, кусочек сахара или изюминка, которую получает животное в награду за определенное действие/. Если же поведение нежелательно, то его нужно "угасить": т.е. результатом этого поведения должно стать что-то неприятное. Таким образом, "воспитание" здесь сводится к методу кнута и пряника в разных сочетаниях, а цель "воспитания" - выработка желательного поведения.

5. Теория личности З.Фрейда.

З.Фрейд считал, что в нашем внутреннем мире действуют две инстанции - Ид /Бессознательное/, это безудержное стремление к своему удовольствию, - и Эго /Сознание, или Принцип Реальности/, это своего рода внутренний цензор, контролер и "полицейский", согласующий стремления Ид с требованиями общества, правилами морали и пр. Еще есть Супер-Эго /это аналог совести/, которое, в сущности, можно включить в Эго как его часть.

Эти две инстанции находятся в конфликте друг с другом, и он неизбежен: человеку остается только стараться по возможности примирить свое Ид с Эго путем компромисса, т.е. стараться как можно более полно удовлетворить свои желания, не слишком при этом нарушая запреты и моральные нормы и не заболевая /т.к. неразрешимый внутренний конфликт Ид и Эго ведет к неврозу/, для чего желательно как можно лучше осознавать свои импульсы, идущие от Ид.

Развитие личности, по мнению Фрейда, проходит четыре стадии, для каждой из которых характерен определенный способ удовлетворения своих инстинктуальных желаний и определенный способ разрешения конфликта между Ид и Эго. Непрохождение определенной стадии, как бы "застревание" на этой стадии развития - т.н. фиксация - приводит к неврозу, поэтому задача "воспитания" здесь, видимо, заключается в обеспечении успешного прохождения всех стадий развития.

Очень интересна для понимания сути воспитания концепция Фрейда об "инстинкте жизни" и "инстинкте смерти", совершенно не связанная с его теорией личности, но об этом мы будем говорить ниже /в ч.5, гл.1/.

В сущности же, психоанализ отрицает личностное развитие человека как процесс **КАЧЕСТВЕННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ**, а потому отрицает и необходимость воспитания.

6. Теория личности Э.Фромма.

По мнению Э.Фромма, главным фактором личностного развития человека является т.н. "проблема человеческого существования", та специфическая именно

для человека ситуация, в которую он объективно поставлен в своей жизни. Проблема человеческого существования, по Фромму, может быть отображена следующим образом:

1/ Проблема преодоления своего ОДИНОЧЕСТВА.

Стадность _____ Личность

/ощутить себя частью толпы, /быть отдельным от мира и винтиком какой-то машины/ связанным с миром/

2/ Проблема САМО-УВАЖЕНИЯ /похоже на Я-концепцию Роджерса/.

За счет _____ За счет унижения других конструктивности

3/ Проблема трансценденции своей тварности /как оставить СЛЕД в этом мире/.

Заставив других бояться

Суметь создать меня, восхищаться мной, нечто новое, полезное для страдать из-за меня всех людей

4/ Проблема бессмертия /хотя сам Э.Фромм ее не выделяет/.

Легкомыслие и страх,

Принятие реальности смерти, вера в свое физическое духовная борьба со смертью бессмертие

Как видим, проблема человеческого существования, по Фромму, предполагает два основных альтернативных решения: это как бы "путь вверх", к человеческому развитию /синдром роста/ и "путь вниз" /синдром распада/. Справа в нашей таблице - те решения, которые в сумме дают "синдром роста", слева - "синдром распада". Что это означает конкретно?

Человек уже не ощущает себя слитым с природой, он не есть часть природы, ее винтик, ее деталь - как животное. С этим связано мучительное для человека ощущение одиночества, своей оторванности от всего, которого человек выдержать не может: он должен тем или иным способом его преодолеть, снова внутренне соединив себя с миром. Таких способа, по Фромму, только два: первый - развивать свою человечность, т.е. учиться любить, заботиться о людях и о мире, сделать их частью своего сердца, стать ответственной и продуктивной личностью, которая вносит в мир нечто конструктивное, нужное, и тем связать себя с ним; если же человек не сумел этому научиться, то ему остается только одно - стремиться в дочеловеческое состояние, опять опуститься до уровня природного существа, стать животным в стаде, таким же, как все, неотличимым от других, слиться с толпой; или стараться подчинить себе других, сделать их зависимыми от себя, своими рабами, или самому стать рабом, ощутить себя частью Великого Целого - например, какой-то могучей империи. Садизм и мазохизм также являются патологическими решениями проблемы человеческого существования. Все эти эрзац-способы, по Фромму, никогда не дают положительного результата: человек, который таким способом пытается решить свою главную жизненную проблему, никогда не достигает цели, его внутреннее отчаяние, страх от этого только растут, и ему нужно все больше и больше одурманивать себя идолатрией, мучительством /себя или других/, властью и т.п. - его безумие неизбежно растет, его душевный недуг прогрессирует.

Т.е., по Фромму, перед человеком два пути - "вверх" и "вниз". Фромм считает, что всякий человек сначала стремится вверх, но в силу ряда причин, среди которых может быть его семейное воспитание /качества и привычки, привитые семьей, особенно, матерью/, влияние общества и некоторые другие, человек может потерпеть неудачу на этом пути - и тогда он отказывается "расти, подниматься вверх" и избирает другой путь, "опускается вниз". Т.е., по Фромму, стремление к развитию первично, но если оно терпит неудачу, то человек стремится к деградации, к саморазрушению. Это, кстати, развитие теории Фрейда об инстинкте жизни и смерти, т.к., по Фромму, стремление к развитию - это стремление к жизни, поскольку

суть жизни - это рост, движение, изменение, развитие, творчество и продуктивность, - суть же смерти - энтропия, распад, остановка движения и развития, "окаменение" - и человек может именно к этому стремиться. Только у Фромма стремление к смерти /некрофилия/ - это не врожденный инстинкт, а нечто вторичное, результат фрустрации /хронического неудовлетворения/ стремления к развитию, его искажение, извращение.

Если придерживаться этой теории, то необходимость воспитания очевидна: воспитание заключается в том, чтобы обеспечить УСПЕШНОЕ личностное развитие, чтобы человек не разочаровался в своем стремлении к развитию. Воспитание - это помощь в освоении конструктивных способов решения проблемы человеческого существования. Воспитание, в понимании Фромма, функция не столько специальных учреждений, сколько всего общества, социума:

воспитывает общество, - и также, по его мнению, очень значительна роль семьи, особенно, матери. Если они /семья и общество/ будут правильно воспитывать, то вероятность позитивного личностного развития очень велика. Напротив, при отсутствии такого воспитания она становится весьма проблематичной.

7. Теория личности Л.С.Выготского.

По мнению Л.С. Выготского, личность есть продукт вхождения ребенка в культуру, в социум - и возникает она в результате процесса интериоризации, вхождения внешнего во внутреннее.

Этот процесс хорошо описан в уже знакомой нам книге М.В. Осориной "Секретный мир детей". В гл.2 автор рассказывает о том, как ребенок "материализует свое "Я". Известно, что сначала маленький ребенок не выделяет себя как особый объект реальности, а выделение это, как считает М.В.Осориная, начинается с того, например, что взрослые, обращаясь к ребенку, спрашивают: "А это кто тут сидит? Это наш Андрюша!" "А это кто пришел? Это Таня пришла". [3] Так ребенок узнает, что он есть, он существует, является особым объектом реальности - раз другие его замечают, раз он ЕСТЬ ДЛЯ ДРУГИХ. Осознанию ребенком своего "Я" способствует то, что у него есть свое особое место в доме, в пространстве "мира взрослых", а также его собственные вещи, которые для маленького ребенка являются знаками-заместителями его самого /его "Я"/. Вот отчего дети плачут, когда кто-то без разрешения берет их вещи, валяется на их кровати - это воспринимается ими как отрицание факта их существования. Кроме того, ребенок может трансцендировать свое существование, каким-то образом оставляя следы своего присутствия в мире /например, рисуя на стенах и т.п./. Затем он осваивает какие-то другие способы трансцендирования и "укрепления" своего "Я", в результате чего, в конце концов, его "Я" становится целиком и полностью его внутренним достоянием, оно уже не нуждается в постоянных "внешних подпорках". [4]

При таком понимании развития воспитание - это своевременное создание необходимых внешних знаков-заместителей, которые со временем сформируют внутренний мир, человеческое "Я" ребенка. Л. С.Выготский считает, что "всякая психическая функция была прежде социальным отношением" [5], подчеркивая при этом конфликтный характер развития, т.к. переход к человеческим формам реагирования и поведения есть преодоление и борьба. Чтобы эта борьба была успешной, взрослые должны определенным образом организовывать социальные отношения, деятельность и взаимодействие с предметами и явлениями культуры ребенка - это и есть воспитание.

8. Теория личности А.Н.Леонтьева.

А.Н.Леонтьев считал, что главным в теории личности является понятие "деятельность". Фактически теория личности А.Н.Леонтьева - это теория деятельности. По А.Н.Леонтьеву, какой деятельностью ты постоянно занимаешься - такой ты сам как личность. Деятельность у А.Н.Леонтьева - это не просто

определенная цепочка внешних действий, а сложное психическое целое: начало деятельности - потребность /потребности А.Н.Леонтьев, в отличие от А.Маслоу, не считает врожденными, они, по его мнению, формируются в течение жизни человека/, от потребности исходит стремление, затем формируется мотив, связанный с конкретной целью деятельности, а уже затем возникают те внешние действия, с помощью которых человек пытается достичь поставленной цели. Скажем, если три ребенка учатся в одной и той же школе и в одном классе, они не обязательно заняты одной и той же деятельностью, хотя внешне их действия одинаковы. Возможно, один учится потому, что он любознателен; другой - из честолюбия; третий - потому что родители заставляют. А.Н.Леонтьев считает, что это три различных деятельности, по-разному формирующие личность. В первом случае мы имеем бескорыстную деятельность, цель которой - познание, раскрытие тайн жизни; преодолевая свое незнание, такой ученик постепенно становится активной, целеустремленной, волевой личностью. Во втором случае знания выступают лишь в качестве средства, а цель - прославиться, выделиться, получить похвалу учителя. Такая деятельность формирует эгоцентриста, честолюбца. Третья деятельность по сути своей есть избегание наказания, своего рода трусость, соответственно, формирует она человека апатичного, несамостоятельного, способного действовать лишь под влиянием принуждения.

В таком понимании воспитание - это организация самостоятельной деятельности детей, именно такая организация деятельности, которая будет способствовать их полноценному личностному развитию, т.е. развитию таких черт зрелой личности, как ответственность, продуктивность, воля и т.д., и т.п. Кстати, именно это /организация деятельности детей/ является главной составляющей воспитания и по мнению А.С.Макаренко. [6]

Возможно ли все это объединить? Попробуем это сделать. Видимо, наиболее универсальными из всего вышеизложенного являются два теоретических утверждения:

-Перед человеком объективно стоит т.н. проблема человеческого существования, которую он неизбежно должен как-то решать /Э.Фромм/;

-Человек обладает врожденными потребностями и вытекающими из них стремлениями /в том числе стремлением к совершенствованию/ /А.Маслоу/.

Видимо, именно здесь нужно искать начало развития, начало личности. В раннем детстве на ребенка очень сильно влияет семья: механизм этого влияния описан Выготским - родители каким-то определенным образом относятся к ребенку, или как к милой забавной игрушке, или как к растущему делающему усилия человеку - а, как говорит Выготский, "человек становится для себя тем, что он есть в себе, через то, что он предъявляет для других": проще говоря, "человек становится для себя тем, чем он является для других" [7] - так что отношение родителей к ребенку как к забавной игрушке означает, что и сам ребенок начинает именно так себя воспринимать и становится таким - так можно уже в раннем детстве в значительной степени угасить его стремление к развитию.

Но если родители относились к ребенку правильно, если они внушали ему не "ты - милое, забавное животное", а "ты - человек", "ты растешь, становишься уверенней, самостоятельней, сильней и нас это радует", то ребенок продолжает стремиться к развитию.

Видимо, большое значение имеют в детстве и механизмы оперантного научения, т.е. отрицательных или положительных подкреплений, открытые бихевиоризмом. Если родители и другие взрослые поощряют ребенка вниманием, лаской, добрым словом за какие-то его человеческие действия /за помощь кому-то, за какие-то трудовые усилия и т.п./, то это, очевидно, будет способствовать развитию. Если же поощряются капризы, эгоистические проявления, а человеческие игнорируются, то

это не будет способствовать развитию.

Видимо, уже в раннем детстве /или, возможно, несколько позже/ у ребенка формируется "Я-концепция", по-видимому, это не нечто постоянное - она не одна на всю жизнь - в детстве "Я-концепция", скорее всего, формируется под влиянием семьи: обычно ребенок стремится быть похожим на кого-то из своих родителей /мальчик - на отца, девочка - на мать/, их идеал - это мама или папа. Затем "Я-концепция" может меняться, видимо, в подростковом возрасте она в значительной мере зависит от ценностей, принятых в том коллективе сверстников, который является "своим" для подростка, затем - уже у взрослого - она зависит от системы ценностей, принятой в данном обществе. Тем не менее, можно предположить, что значительное влияние на "Я-концепцию" в любом возрасте оказывают те врожденные, поначалу неосознанные представления о том, каким должен быть человек, на наличие которых у маленьких детей мы обратили внимание: Я-концепция - это ведь и есть представление о том, каким должен быть человек.

Но если развитие человека происходит успешно, он стремится развиваться, то для него это цель, к которой он идет - перед ним есть "программа личности", которой он стремится соответствовать - и тогда он, очевидно, будет использовать ПРОДУКТИВНЫЙ СПОСОБ психологической защиты, потому что понимает, что пока еще несовершенен, а только хочет стать таким - информация же о его несовершенстве полезна, т.к. позволяет стать лучше; если же он ОТКАЗАЛСЯ ОТ РАЗВИТИЯ, то вынужден считать, что он уже ТАКОЙ, КАКИМ ДОЛЖЕН БЫТЬ, - и тогда для него неприемлема любая информация о его недостатках, и он неминуемо будет пользоваться непродуктивным способом психологической защиты.

Личностное развитие явно очень длительный процесс, и значит на каких-то промежуточных его стадиях человек еще далеко не совершенен. Видимо, психика такого человека именно такова, как ее описали З.Фрейд и Э.Берн: она внутренне конфликтна, человек еще очень часто не может разобраться в себе, его поведением нередко управляют биологические импульсы /Ид/ или те стереотипы поведения и эмоционального реагирования, которые сложились у него в раннем детстве, когда он был еще совершенно беспомощен и зависим от других /детское "Я"/. Но это все-таки нужно признать переходным состоянием, промежуточным этапом развития, хотя, разумеется, перспектива "застрять" на этом этапе навсегда для человека вполне реальна.

Постепенно растущий человек начинает осваивать различные виды деятельности; для его полноценного личностного развития очень важно, чтобы ему предоставлялась возможность участвовать в организованной взрослыми сложной, продуктивной деятельности, и участвовать самостоятельно /без принуждения/ - организовать такую деятельность сами дети, естественно, не могут. Вообще, по-видимому, полезно предоставлять детям возможность участвовать в самых разнообразных видах деятельности.

Эта деятельность, которой занимается ребенок, также оказывает влияние на его личностное развитие: если все большее место в его жизни играют такие виды самостоятельной деятельности как продуктивный труд, участие в производстве полезных вещей или продуктов, забота о других людях, преодоление каких-то препятствий, бескорыстное познание, бескорыстное общение с другими людьми, с произведениями искусства, с природой, то это способствует успешному развитию. Человеческие силы человека укрепляются, и он все менее способен отказаться от развития, от движения вперед, скатиться к деградации личности.

Если же он не находит возможности заниматься человеческой взрослой деятельностью, если ему предоставляются только развлечения, игры, механическая нетворческая непродуктивная работа, если нет в его жизни общения, любви /заботы о других людях/ и т.п., то он, в конце концов, очевидно, должен разочароваться в

развитии и отказаться от него - и тогда, возможно, происходит то, о чем писал Э.Фромм /фрустрация и последующая некрофилия/.

Если же развитие происходит успешно, то в конце концов человек, видимо, становится тем самым самоактуализирующимся человеком, о котором писал А.Маслоу, портрет которого он так убедительно нарисовал. [8] Полноценно развитая личность пока мало исследована, но можно предположить /это ясно и чисто логически/, что это психологически совершенно иное, качественно, сущностно иное, существо, чем маленький ребенок. Это человек, который научился управлять своими биологическими импульсами, "одухотворив" их. У него иные эмоции, иное поведение, чем у незрелых людей /скажем, сексуальное влечение незрелого мужчины направлено на любую красивую женщину, полноценно же развитый мужчина-личность равнодушен - в этом, эротическом, смысле - ко всем женщинам, кроме одной, той, которую он любит: остальные женщины для него не женщины, а "просто люди"/. Но, повторяю, зрелая личность изучена пока плохо.

Итак, мы нарисовали полную картину личностного развития, дали такую целостную теорию личности, которая органически объединяет в себе все вышеперечисленные теории. В единую теорию личности вполне вписываются и другие известные концепции, например, концепция А.Адлера или концепция Э.Эриксона, о которых мы не упомянули. А.Адлер, считавший движущей силой развития комплекс неполноценности и вытекающее из него стремление к компенсации своей неполноценности, в сущности, описал личность ПОДРОСТКА, распространив подобную психологию на всех людей - это опять же какой-то промежуточный этап развития и он вполне возможен в рамках единой теории личности. Представление об этапах /хотя не обязательно именно восьми этапах, и не обязательно именно таких/ развития Э.Эриксона также вписывается в рамки нашей единой теории личности - и только в этих рамках данная концепция имеет смысл, потому что у Эриксона развитие не имеет ни определенного начала, ни определенного конца - его можно продолжить, обнаружив еще 2-3 этапа - но это не есть развитие человека, у которого обязательно должны быть начало и конец, сущностно отличный от этого начала. Для нашей темы важно отметить еще то, что Э.Эриксон, в принципе, не отрицает возможности успешного развития на последних /высших/ этапах даже при том, что первые этапы пройдены не вполне удачно - для понимания сути воспитания это важно. Итак, этапы Э.Эриксона должны пониматься в рамках единой теории личности как промежуточные стадии развития /лесенка между А. и В. на рис.1/, суть же личностного развития в переходе с одного качественного уровня на другой.

Таким образом, все эти теории личности, в общем, вписываются в теорию Э.Фромма, но она должна быть дополнена как концепцией Выготского о вращении внешнего во внутреннее /интериоризации/, так и другими концепциями /теориями личности/ - так, как это показано выше.

Теперь мы имеем единую теорию личности и можем попытаться вывести из нее сущность и содержание воспитания.

Примечания

Хьелл, Л., Зиглер, Д. Теории личности. - СПб.: Питер, 2000, с.548.

Там же, с.549.

Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых.-СПб.:Питер, 2000, с.31.

Там же, с.33.

Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6 т., т.3. - М.:Педагогика, 1983 с.145.

Л.С.Выготский не видел принципиального отличия личностного развития от функционального, поэтому упоминание о "психической функции" в этой работе, где

речь идет исключительно о личностном развитии, не должно смущать.

Макаренко А.С. Педагогические сочинения в 8 т., т.4. - М.: Педагогика, 1984, с.64.

Слуцкий, В.И. Элементарная педагогика. - М.: Просвещение, 1992, с.52.

Хьелл, Л., Зиглер, Д. Теории личности. - СПб.: Питер, 2000, с.514.

Глава 2. Определение сущности воспитания. Содержание понятия "воспитание"

Итак, мы установили, что есть две основные составляющие, два "двигателя" личностного развития человека: это его стремление к развитию и воспитание. И стремление к развитию, и воспитание - необходимые, но не достаточные условия развития: лишь их совместное действие способно приводить к такому результату, каким является личностное развитие.

Теперь наша задача - четко определить, какова сущность каждого из этих понятий, чтобы не смешивать их - определить, таким образом, какова сущность понятия "воспитание", каково содержание понятия «воспитание» - что именно можно считать воспитанием, что нет. Хотя стремление к развитию, стремление быть человеком заложено в нас изначально - этот факт можно считать установленным и доказанным - но ребенок, разумеется, не знает, что это такое - личностное развитие, что именно нужно делать, чтобы стать человеком. Кроме того, ему также изначально свойственно стремление к удовольствию, которое является антагонистом стремления к развитию.

Естественно, задача взрослых - делать все то, что способствует скорейшему и успешному развитию. В психологической литературе много говорится о т.н. БЕЗУСЛОВНОЙ РОДИТЕЛЬСКОЙ ЛЮБВИ /обычно это любовь матери/ к ребенку как условия его полноценного развития. Если родители любят ребенка просто за то, что это их ребенок, если они принимают его таким, какой он есть, то у ребенка формируется т.н. базальное доверие к жизни, способствующее успешному развитию. [1]

То, что родительская любовь действительно решающим образом влияет на самочувствие ребенка, на его эмоциональный тонус - несомненно. Но то, что т.н. базальное доверие к жизни есть фактор /один из факторов/ успешного личностного развития, пока никем не доказано. Если личностное развитие есть процесс КАЧЕСТВЕННОГО, сущностного изменения - а иначе его невозможно определить - то в таком случае непонятно, каким образом родительская любовь и базальное доверие могут способствовать развитию. МЕНЯ ЛЮБЯТ, МЕНЯ СОГРЕВАЮТ - это позиция потребителя, эгоиста - как она может способствовать личностному развитию? То, что ребенок "греется в лучах чужой любви", не может быть фактором личностного развития.

Этот вопрос нуждается в дальнейшем исследовании и прояснении, здесь же мы можем сказать по поводу родительской любви и базального доверия к жизни лишь вот что:

а/ Родительская любовь и базальное доверие ребенка к жизни, безусловно, являются положительным фактором его БИОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ /это можно считать установленным/; более того, отсутствие такой любви может привести к смерти ребенка от госпитализма. По-видимому, можно считать доказанным, что родительская любовь способствует также успешному развитию психических Функций /интеллекта, памяти, воображения/, т.к. многочисленные эмпирические данные говорят о более низком интеллектуальном /функциональном/ развитии детей-сирот в сравнении с детьми, имеющими родителей /или родителя/.

б/ Однако нет совершенно никаких данных, которые свидетельствовали бы: 1. о том, что базальное доверие оказывает какое-то влияние на личностное развитие, 2. о том, что отсутствие родительской любви и базального доверия являются препятствием для личностного развития, т.е. что тому ребенку, который не имел

родительской любви, труднее личностно развиваться, чем имевшему ее. Кстати, нет данных и о том, что базальное доверие возникает именно и только как следствие родительской любви; нет и четкого определения базального доверия - так что не вполне ясно, что же это такое.

Таким образом, мы вынуждены исключить родительскую любовь /т.н. безусловную любовь/ к ребенку из числа факторов личностного развития человека и следовательно родительская любовь не входит в содержание понятия "воспитание". Родительская безусловная любовь - это не воспитание.

Очень много пишут также об играх в связи с развитием ребенка. Однако игра, по мнению А.Н.Леонтьева, - это такая деятельность, мотив которой находится в ней самой. [2] Т.е., играя, мы что-то делаем просто ради того, чтобы это делать, нам нравится сам ПРОЦЕСС делания - но к результату /полезному продукту/ мы не стремимся.

Скажем, шофер, который едет на машине "Скорой помощи" и везет врача к больному, не играет: он занят ответственной продуктивной деятельностью - если его мотив и цель в том, чтобы как можно скорее привезти врача к больному - если это психологически важно для него, то он занят продуктивной деятельностью, его цель В РЕЗУЛЬТАТЕ действия, а не в нем самом /в том, чтобы Сделать что-то/. Если же просто КАТАТЬСЯ на этой же самой машине, получая удовольствие от того, как быстро и ловко она едет - то это будет игра /здесь цель - Делать, а не Сделать/. Как видим, "игра" как психологический термин является антонимом "продуктивной деятельности" и движущая сила игры - стремление к удовольствию.

То, что игра чрезвычайно полезна для развития психических функций, социальных навыков, даже для физического развития ребенка /спорт - тоже игра/ - очевидно. Но игра не является и не может быть фактором личностного развития: если ребенок играет - это не воспитание.

Является ли т.н. детская субкультура фактором воспитания? Собственно, это понятно с самого начала: здесь нет /или оно не обязательно/ участия взрослых - а воспитание невозможно без взрослых. Все-таки проанализируем то поведение детей, которое мы называем детской субкультурой. У ребенка есть незрелые мотивы, такие, как желание ощутить себя сильным за счет власти над слабыми, беспомощными перед ним существами: отсюда страсть детей ловить руками маленьких животных, например, в водоемах; желание что-то пинать или ломать, что ребенок обычно делает на свалке и т.п. [3] Можно назвать это "изживанием" детского: изживанием детских незрелых потребностей ребенка.

Понятно, что такое поведение ребенку необходимо: раз есть потребность, ее нужно как-то удовлетворять - и эмоциональное самочувствие ребенка зависит от того, насколько полно он удовлетворяет свои потребности. Но происходит ли при этом личностное развитие? Нет. Изживание детского - это тоже не воспитание. Чтобы понять, что же входит в содержание понятия "воспитание", воспользуемся конкретными примерами. Первый такой пример является записанным и литературно обработанным эмпирическим наблюдением автора этой книги.

Пример 1. Несколько лет тому назад автор работал в небольшой сельской школе на севере России. Главной достопримечательностью школы и всего села была ученица 10-го класса, Таня, очень красивая девушка, обладавшая удивительным голосом. Таня была единственным ребенком, мама воспитывала ее одна и очень баловала. Умная, бойкая, рано познавшая вкус успеха и славы / на ее выступления в местном клубе собиралась молодежь всех окрестных деревень/, эта девушка была похожа на гоголевскую Оксану: самовлюбленная, самодовольная, эгоистичная. Таня была влюблена или думала, что была влюблена, в учителя физики, 28-летнего мужчину, не обращавшего на нее никакого внимания; к своим же одноклассникам девушка относилась со снисходительным презрением, особенно, к одному из них -

Славику. Славик, учась в 10 классе, был похож на шестиклассника, щуплый, маленького роста, очень застенчивый и неуверенный в себе. От гордости и из нежелания показать свою слабость он ходил по школе гоголем, говорил сквозь зубы, громко хохотал, острил, вел себя часто развязно. Он действительно был смешным.

На одном из школьных вечеров, на который неизбежно являлись все деревенские парни, Таня вела себя особенно неприлично, насмехаясь над Славиком. Хотя она это делала исподтишка, но он что-то почувствовал: вид у него был потерянный, он не танцевал, возможно, он был равнодушен к Тане, и его должно было больно ранить ее поведение.

В паузе между танцами Таня подошла ко мне, села рядом. Скоро разговор зашел о Славике. Я сказал Тане:

-Скажи, тебе приятно когда ты кому-то нравишься, когда кто-то в тебя влюблен, когда тебя кто-то очень высоко ценит?

Она, смеясь, согласилась, что да, приятно.

-То есть ты должна высоко ценить именно тех людей, которые высоко ценят тебя, которым ты больше всего нравишься?

Она и с этим согласилась.

-А как ты думаешь, как к тебе относится Славик?

Выяснилось, что она об этом никогда не задумывалась.

-А мне кажется, что из всех людей, которые сейчас находятся в этом зале, выше всех тебя ценит именно он.

Она засомневалась:

-Почему вы так думаете?

-Потому что я за ним наблюдал. Заметил, как он иногда смотрит на тебя. Как на него влияют твои слова, твои поступки.

Я напомнил девушке один подобный эпизод, когда случайно сказанное ею доброе слово привело Славика в необычайно счастливое состояние. Она задумалась /что для нее не было характерно/, я сказал:

-Вот видишь: ты кое-чего важного пока не замечаешь. Ведь это сейчас Славик - смешной мальчишка. Когда-нибудь он вырастет, и будет хорошим, верным и преданным другом кому-то. Сейчас ему, как мне кажется, больше всего хочется стать другом именно тебе. А ведь это совсем не плохо: иметь такого друга. Ты, наверное, думаешь, что у тебя и так много друзей, но я должен тебя разочаровать: это друзья на час, пока ты хороша собой, развлекаешь их своими песнями - со временем они все о тебе забудут. А вот Славик, по -моему, не такой: он ценит именно тебя, а не твой голос или что-то еще.

И потом, не в этом дело. А просто приятно сделать что-то хорошее для человека бескорыстно, просто так, без всякой выгоды для себя. Славика тебе очень легко сделать счастливым: стоит улыбнуться ему поласковой, сказать несколько добрых слов - вот и все. Это ведь нетрудно. А тебе самой будет очень приятно, вот увидишь.

И Таня пригласила Славика танцевать, не хохотала, не острила, танцевала очень серьезно, и очень ласково со своим партнером разговаривала. И Славик был совершенно счастливый, даже какой-то весь изнутри светящийся, - но любопытно, что и у Тани на лице была настоящая человеческая радость, видимо, впервые ею испытанная.

Проанализируем этот пример. Мы видим здесь, как девушка Таня впервые открывает для себя, что такое забота о другом человеке. То, что она делает, она делает для другого, для того, чтобы ему было хорошо - и это что-то новое для нее. Чтобы это сделать, ей пришлось что-то преодолеть в себе, но это преодоление означает выход на какой-то новый уровень. Хотя неизвестно, будет ли Таня и в дальнейшем что-то делать для других, но если будет, то это уже можно будет назвать воспитанием, т.к. здесь присутствуют специфические признаки личностного

развития:

само-преодоление, выход на качественно иной уровень, открытие нового /не на интеллектуальном уровне, а на уровне мотивов и эмоций/.

В чем в данном случае заключалась роль взрослого? В том, что он:

1. Показывает возможность нового, о которой ребенок обычно не догадывается. Показывать такую возможность лучше не словесно /как в нашем примере/, а в действии: ребенок должен видеть, как кто-то делает нечто новое для него /как это описывает А.С. Макаренко в "Педагогической поэме", гл. "Завоевание Куряжа"/;

2. Организует ситуацию таким образом, что перед ребенком встает необходимость именно так себя вести, либо ему хочется попробовать так себя вести, поскольку он видит, что это приносит радость другим людям, дает удовлетворение /хотя эти радость и удовлетворение иного качества, чем эгоистическое удовлетворение/ ребенок как бы оказывается "соблазненным" искусственно созданной взрослыми ситуацией;

3. Подсказывает ребенку, как ему лучше действовать, учит его новой для него деятельности, стремится организовать ситуацию таким образом, чтобы ребенку сопутствовал успех.

Много интересных примеров личностного развития можно найти в книге Е.В.Субботского "Ребенок открывает мир". Так, одна из глав этой книги посвящена воспитанию альтруизма у детей, [4] который, безусловно, является качественно иным уровнем развития в сравнении с изначально присущим ребенку эгоизмом. В первоначальном опыте детям предлагают отдать марку, которую они выиграли, "на выставку", т.е. совершить альтруистический поступок - отказаться от своей собственности, своей выгоды - ради других. Все испытуемые понимали, что такой поступок - это хороший поступок, но почти никто из них так поступить не смог: они забирали марку себе.

Тогда этим детям предложили играть роль воспитателей других детей: они должны были убеждать их в необходимости альтруизма, стараться добиться от них альтруистического поведения в ходе все того же опыта. Постепенно эти дети научаются сами вести себя альтруистично, но это нелегко для них: налицо процесс внутренней борьбы /ребенок то подходит к ящику, куда он должен бросить марку, чтобы она попала "на выставку", то снова отходит и прячет ее/ - т.е. здесь происходит преодоление себя, обязательное при личностном развитии.

Что здесь делают взрослые? Они организуют ситуацию таким образом, чтобы ребенок играл по отношению к другим людям роль сторонника альтруистического поведения, чтобы он сам стал воспитателем. Опять налицо ОРГАНИЗАТОРСКАЯ роль взрослых.

Наконец, интереснейший пример личностного развития можно найти в книге Б. и Л.Никитиных "Мы, наши дети и внуки".

Пример 3. Одно время у Б. и Л. Никитиных, родителей семерых детей, была дома "швейная фабрика", которую они называли "Ниточка-Никиточка". Родителям не хватало денег, и мама - Лена Алексеевна Никитина - брала надомную работу: шила фартуки, а все дети ей помогали. Работали ежедневно 1-2 часа, каждый по своей "специальности": кто скалывал булавками детали, кто нитки обрезал, кто складывал. Работали всерьез, с рабочим местом, с четким ритмом, с ответственностью за качество. Работали ради РЕЗУЛЬТАТА: налицо был продукт труда - фартучки.

Л.А.Никитина пишет: "Час-полтора кропотливой однообразной работы, казалось бы, должны были утомить ребят, но нет: они проникались каким-то особым рабочим достоинством из-за своей необходимости, нужности на "фабрике". Как-то у Анюты болел палец - занозила она его. Мы хотели освободить ее от работы, а она: "А кто же будет кармашки прикалывать?" - и работала со всеми до конца "смены".

Просто удивительно, как наши непоседы преобразались за работой: становились сосредоточенными, внимательными, серьезными, даже какими-то чуть-чуть важными. Участие в общем труде, осознание зависимости всех от каждого помогли им ощутить, что жизнь состоит не только из приятного "хочу", но и из сурового и ответственного "надо". [5]

Здесь тоже взрослый - это организатор; обратим внимание и на то, что дети были поставлены в ситуацию РЕАЛЬНОЙ НЕОБХОДИМОСТИ предпочесть своему детскому "хочу" взрослое "надо". Воспитанием же здесь является продуктивная деятельность: в данном случае это почти настоящий производственный процесс / у А.С.Макаренко в коммуне им. Дзержинского был самый настоящий производственный процесс, но суть здесь одна/.

Итак:

-Личностное развитие - это переход от одного психологического КАЧЕСТВА /сущности/ к другому, переход на иной уровень мотивов, эмоций и т.п. В действительности есть только два таких уровня, их можно характеризовать с помощью дефиниций "эгоизм -альтруизм", "непродуктивность - продуктивность", "хочу - надо" и т.п.

-Личностное развитие - это путь в неведомое. Ребенок не может знать, что его ждет на этом пути, и ему невозможно это объяснить. Взрослый знает, но не может передать свое знание ребенку, поскольку только своими личными усилиями, самостоятельным личным опытом ребенок может прийти к такому знанию. Поэтому путь "вверх" — к "вершинам" личностного роста - всегда субъективно воспринимается человеком как РИСК.

-Личностное развитие всегда связано с преодолением и является процессом конфликтным, имеет свои точки КРИЗИСА /на что указывал Выготский [6]/, требует внутренних усилий, - это ТРУД, это трудно.

Ребенок же часто стремится делать то, что легче и боится риска /так проявляет себя инстинктоидная потребность в безопасности, о которой писал А.Маслоу/. Поэтому если не поставить ребенка искусственно в такую ситуацию, когда перед ним будет стоять настоятельная НЕОБХОДИМОСТЬ идти на этот риск, эти трудовые усилия, идти на преодоление себя, - если НЕ ТРЕБУЕТСЯ этого делать, а можно обойтись и без этого, то, скорей всего, ребенок этого делать и не станет и, следовательно, не будет личностно развиваться. Понятно, что поставить ребенка именно в такую ситуацию НЕОБХОДИМОСТИ личностных усилий - это дело взрослых, и это и есть воспитание.

Теперь вернемся к другой составляющей личностного развития - стремлению к развитию. Мы видим, что это стремление, в сущности, у ребенка может быть легко погашено: ребенок стремится быть человеком, но он также стремится жить легко, приятно, безопасно, в свое удовольствие. Ребенку - существу с двойственной природой - одновременно хочется двигаться в двух прямо противоположных направлениях. И вот оказывается, что воспитание влияет и на стремление к развитию, которое нужно искусственно поддерживать, "раздувать". Хотя - подчеркнем - это все равно САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ стремление ребенка, и воспитание его не создает, не "разжигает", а всего лишь "раздувает". И как бы велика ни была необходимость в развитии, ребенок все равно может отказаться от него: у него есть выбор. Но ВЕРОЯТНОСТЬ правильного выбора - выбора в пользу развития - можно существенно увеличить.

Развитие связано с определенными видами деятельности /прав А.Н.Леонтьев: центральное понятие в личностном развитии человека - это понятие "деятельности"/, все они могут быть названы "ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ". Забота о другом человеке - тоже вид продуктивной деятельности: результат здесь - в этом другом человеке - значит, вне меня, и это тоже продуктивный результат.

Можно назвать несколько видов продуктивной деятельности: это производственная деятельность, забота о другом и т.д. - сейчас нам не важно, все ли мы виды продуктивной деятельности назвали или нет. Мы определенно знаем некоторые из них, знаем, что такое продуктивная деятельность: это деятельность, мотивом и целью которой является какой-то объективно существующий ПРОДУКТ, объективный результат.

Организация такой деятельности и вовлечение в нее детей - это тоже воспитание.

М.Бубер считал, что специфической средой обитания человечества являются человеческие отношения и что воспитание возникает на уровне человеческих отношений /уровне "Я" и "Ты"/, когда взрослый проявляет бескорыстную заинтересованность в жизни и развитии ребенка/ [7] он называл такое отношение педагога к ребенку "включающим восприятием": "...ребенок должен поверить, что учитель искренне желает принять участие в его жизни. Ребенок хочет убедиться, что он не объект "педагогического воздействия" в руках взрослого, который преследует по отношению к нему собственные цели. И от учителя требуется доказать это, доказать, что ребенок дорог ему сам по себе, независимо ни от каких посторонних целей. Отклик рождает доверие". [8] Очень похожей точки зрения на воспитание придерживался В.А.Сухомлинский. [9]

Если они правы, то именно такое человеческое отношение взрослого к ребенку можно тоже назвать воспитанием. Но доказательств правоты Сухомлинского и Бубера у нас нет - пока это только гипотеза. Если когда-нибудь будет доказано, что подобные человеческие отношения учителя и ученика "раздувают" стремление к развитию ребенка, то это будет означать, что это тоже воспитание - но пока таких данных нет.

Однако любовь к ребенку /например, отца - или педагога/ может быть не безусловной, а обусловленной: если ребенок стремится развиваться, личноно растет, его любят больше; если не хочет развиваться - меньше. Такая любовь может быть признана воспитанием.

Являются ли воспитанием те методы формирования поведения, которые предлагает бихевиоризм? Мы можем подкрепить трудовые усилия ребенка, пока он еще человечески слаб и нуждается в таком подкреплении, чтобы преодолеть себя. Постепенно его человеческие силы будут расти и необходимость в подкреплении отпадет, но все же у нас есть основания считать, что подкрепление желательного /ведущего к личностному росту/ поведения и угашение нежелательного /мешающего личностному росту/ тоже можно считать воспитанием.

Также взрослый может что-то внушать ребенку: может внушать ему "ты уже взрослый, от тебя многое зависит", а может внушать "ты маленький несмышлениш" - первое будет тоже воспитанием.

Может ли быть воспитанием обучение? Выше /ч.2, гл.1/ мы говорили, что да : действительно ли это так? Есть некоторые виды обучения, которые развивают силу воли, учат преодолевать трудности, преодолевать свою неуверенность и слабость, чувствовать свою ответственность - видимо, это будет воспитание. Если это обучение способствует успешной продуктивной деятельности, является ее частью, - видимо, это тоже воспитание. Если обучение развивает умение разбираться в самом себе, является познанием себя /а это зависит как от содержания, так и от методов обучения/, то, видимо, это тоже будет воспитанием; мы убедились: чтобы двигаться в правильном направлении, важно ясно видеть и это направление и все другие возможные пути.

Все же остальные виды обучения, по-видимому, воспитанием не являются. Итак, мы можем уже попытаться определить, что же входит в содержание понятия "воспитание", какова сущность воспитания и сущность личностного развития. Начнем с последнего.

Личностное развитие - это переход на качественно иной уровень бытия, сопровождающийся преодолением себя, внутренним трудом, кризисами. Итог личностного развития /можно назвать его полноценно развитой личностью или совершенным человеком/ сущностно, качественно отличен от того, что можно назвать "началом развития". Это качество объективно.

Воспитание включает в себя:

- организацию продуктивной деятельности воспитанника;
- подкрепление всех его самостоятельных действий (поступков), способствующих личностному росту, и угашение мешающего этому росту поведения;
- создание в жизни воспитанника таких ситуаций, когда ему необходимо делать то, что способствует личностному росту; ситуаций, которые требуют от него личностного роста;
- непосредственные требования взрослых /в том числе словесные/ и внушение взрослыми ребенку той "роли", которая будет способствовать его личностному развитию, а также обусловленная /требовательная/ любовь взрослого к ребенку;
- некоторые виды обучения, те, что входят в продуктивную деятельность как ее составная часть, а также способствующие познанию себя.

Таково СОДЕРЖАНИЕ понятия "воспитание", содержание воспитательной деятельности.

СУЩНОСТЬЮ же воспитания является ВРАСТАНИЕ ВО ВЗРОСЛОЕ -вращание ребенка в качественно иные виды деятельности, мотивы и эмоции; это вращание является всегда процессом ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ребенка и взрослого, или ребенка и взрослых, или ребенка и созданных взрослыми условий, вещей, феноменов культуры.

Воспитание осуществляется, как всякая ТВОРЧЕСКАЯ деятельность: у воспитателя есть идеальный план, программа личности, и он должен создавать человека в соответствии с этим планом,- это объективно творческая деятельность, такая же, как деятельность режиссера или композитора.

С субъективной же стороны /с точки зрения ребенка /, воспитание - это стремление в неведомое, стремление жить так, как еще не жил, испытать то, чего еще не испытал и т.п.

Что такое стремление к развитию, определять не нужно, это очевидно; здесь еще раз заметим, что стремление к развитию, как мы выяснили, может быть сильнее и слабее, и правильное воспитание способно его усилить /если развитие проходит успешно, стремление к развитию обычно растет - и наоборот/. Хотя стремление к развитию автономно, независимо ни от чего другого, ничем недетерминировано, и оно может "упорно" сохранять большую силу, несмотря ни на какие неблагоприятные условия и неудачи в развитии.

Примечания

Хьелл,Л.,Зиглер,Д. Теории личности. - СПб.:Питер, 2000, с.221.

Леонтьев,А.Н. Избранные психологические произведения в 2 т., т.1.- М.:Педагогика, 1983, с.303-304.

Осорица,М.В. Секретный мир детей в пространстве мифа взрослых. - СПб.:Питер, 2000, с.118, 93.

Субботский,Е.В. Ребенок открывает мир. – М.:Просвещение, 1991, с.48-60.

Никитины,Б.и Л. Мы, наши дети и внуки. - Петрозаводск: Карелия, 1990, с.110-111.

Выготский,Л.С. Собрание сочинений в 6 т., т.3. -М.:Педагогика, 1983, с.394.

Курцвайль,Цви. Мартин Вубер и современная педагогическая мысль // Новая еврейская школа. -№ 6. - 2000.- с.44

Там же, с.38.

Сухомлинский,В.А. Сердце отдаю детям. - Киев.: Радянська школа, 1971, с. 5.

Часть 5.

В какой мере человек поддается воспитанию и от чего зависит успех в воспитании?

Глава 1. Проблема биологических предпосылок личностного развития человека

В древней Иудее существовала особая каста жрецов-левитов. Это были высокопоставленные служители Храма, аристократия древнееврейского общества, образованные, умные, но необычайно надменные. Их потомками являются те современные евреи, которые носят фамилии Левит, Леви и т.п. В начале XX в., в одном из городов т.н. черты оседлости евреев, в России, в многодетной семье мелкого торговца бакалеей, родилась девочка по имени Софья Левит. Когда она подросла, выяснилось, что по характеру она совершенно не похожа ни на одного из своих родственников, обычных местечковых евреев, суетливых, вечно озабоченных материальными проблемами, самых простых людей. Девочка выделялась прекрасными способностями, много читала, самостоятельно выучила немецкий и французский языки, великолепно декламировала стихи, отличалась исключительной целеустремленностью, внутренней самодисциплиной и работоспособностью, редчайшей красотой, всегда ровным настроением. В 12 лет Софья Левит организовала из детей своего двора собственный театр, где она была и исполнительницей главных ролей, и режиссером. В семье в 14-15 лет она фактически стала главой: ее все слушались /в том числе взрослые/ и даже побаивались, хотя она совсем не была резкой или грубой. В 16 лет, несмотря на протесты родных, эта девушка стала актрисой одного из крошечных провинциальных театров; труппа была очень слабой, режиссер - пьяница, но она удивительно умела работать над собой и одна из всей труппы за короткий срок стала настоящим мастером сцены. После октябрьской революции, сменив имя и фамилию, она приехала в Москву и стала довольно известной актрисой одного из столичных театров. Но вот что самое любопытное: с детства эту необыкновенную женщину отличала одна странная для местечковой еврейки черта характера - необычайная надменность, склонность относиться к людям свысока. Она была настоящая Левит, хотя сама не подозревала об этом. [1]

Подобные истории о влиянии генетической природы человека на его личность можно в большом количестве встретить в литературе, посвященной проблеме наследственности и ее влиянию на формирование характера. Очень часто для подтверждения подобного влияния приводят данные изучения характеров монозиготных близнецов, разлученных в детстве и воспитывавшихся в разных семьях /а иногда и в разных странах/.

Однако подобные эмпирические данные не являются убедительным доказательством того, что такое влияние действительно имеет место, т.к. неизвестно, каков его механизм, как происходило развитие этих людей в раннем детстве, да и что такое вообще генетическая природа человека, какая именно информация "записана в генах". Скажем, вышеприведенный пример как будто доказывает генетические корни характера Софьи Левит, однако в действительности мы знаем, что периодически рождаются такие люди с очень ранним опущением своего призвания, очень способные и целеустремленные, и их появление никак нельзя связать с их генетической природой. Надменность же может быть просто естественным следствием умственного и волевого превосходства над окружающими.

Кроме того, авторы научных публикаций на тему "наследственность и развитие личности", как правило, понятия не имеют, что же это такое - "личность" и что именно относится к сфере личности. Так в монографии "Психология развития" мы можем прочесть:

" Монозиготные близнецы, воспитывавшиеся раздельно, обнаружили большое сходство по целому ряду черт личности, оцениваемых с помощью многофакторного опросника, который заполняли сами испытуемые. Корреляция между чертами личности монозиготных близнецов, росших порознь, оказалась на удивление высокой. Очень схожими по уровню выраженности оказались такие черты, как чувство собственного благополучия, социальная активность, реакция на стресс, отчуждение, агрессия, сдержанность /осторожность, погруженность в себя/ богатство воображения. Меньшее сходство обнаружилось в таких чертах, как трудолюбие, социальная близость /интимность в общении/." [2] Но дело в том, что реакция на стресс, социальная активность и пр. - это вовсе не черты личности, это не имеет отношения к личности. Часто включают в сферу личности то, что относится к темпераменту /биологической по своей сути характеристике человека/, к его социальным чертам, к функциональным способностям /воображению, например/, к тому, что принято называть "характером". Все это - не личность.

Также образом, сейчас можно констатировать только то, что связь между генетической /биологической/ природой человека и развитием его личности невозможно ни убедительно подтвердить, ни опровергнуть.

Однако чисто логически можно обосновать невыводимость /независимость/ личности из каких бы то ни было биологических качеств человека: ведь личность, по определению, это то, что ничем не может быть детерминировано - это "самость" - и следовательно она не может быть детерминирована и биологической природой человека. Хотя безусловно гены оказывают влияние на формирование того, что мы называем "индивидуальностью" человека, на его темперамент, его способности - но все это прямо не связано с личностью.

Станет ли человек человеком или нет, не может зависеть от биологических предпосылок, а зависит только от его стремления к развитию и от воспитания.

Глава 2. Проблема "этапов" личностного развития

Как мы выяснили, личностное развитие по своей сути - это качественный скачок с одного уровня на другой - но в то же время обычно выделяют и ряд промежуточных этапов в развитии человека. Одна из наиболее популярных в настоящее время теорий личности /Э.Эриксона/ даже считает подобные этапы главным фактом в развитии личности, что, конечно, неверно. Но то, что определенные промежуточные этапы в развитии человека имеют место и что они обычно связаны с определенными возрастными рамками, отрицать невозможно. На каждом таком этапе человек решает какие-то задачи развития: например, по мнению Э.Эриксона, задачей первого этапа развития является обретение ребенком стойкого положительного отношения к миру и к жизни /базального доверия/. Предположим, что задачу эту решить не удалось, - что это означает для дальнейшего развития? Делает ли непрохождение определенного этапа дальнейший личностный рост вообще невозможным? Или только затрудняет его? Или вообще никак на него не влияет? /что непрохождение этапа способствует личностному росту, такого предположения никто никогда не высказывал, хотя, по мнению Выготского, определенные проблемы развития или препятствия, возникающие на пути развития, стимулируют человека /ребенка/ к поиску т.н. "обходных путей развития" [1], т.е., в сущности, стимулируют его развитие /.

Многочисленные исследования черт характера и проблем социальной адаптации воспитанников и выпускников детских домов и интернатов, воспитывавшихся прежде в домах ребенка [2, 3] /именно у таких детей, как правило, не сформировано т.н. базальное доверие к жизни/, показали, что для них характерна достаточно большая поглощенность собой и своими проблемами: так человек, испытывающий сильную боль, часто не может думать ни о чем другом, кроме источника этой боли. Фактически можно говорить о формировании эгоцентризма у таких детей и очень

часто о его закреплении в качестве основной черты личности на всю жизнь - что является главной проблемой развития этих детей.

Таким образом, непрохождение определенного этапа развития - как кажется - может серьезно затруднить личностное развитие. Однако, как это ни покажется странным, авторы исследований воспитанников детских домов и интернатов не связывают подобные проблемы с тем, как ВОСПИТЫВАЛИ этих детей. Имели ли они возможность постоянно принимать участие в продуктивной деятельности? Была ли организована взрослыми забота детей друг о друге, или каждый ребенок был занят лишь собой? Предъявлялись ли к детям серьезные человеческие требования?

Если же полноценного воспитания не было, то тогда мы можем предположить, что корень проблемы именно в этом, ведь не только в детских домах, но и в семьях "выращивают" эгоистов и эгоцентристов.

Опыт А. С. Макаренко, который работал с т.н. "дефективными" детьми, убеждает как раз в том, что полноценное воспитание способно сформировать полноценно развитую личность из любого ребенка, независимо от тех проблем развития, которые были у него в прошлом. Прошлые неудачи в развитии, таким образом, не фатальны: человек может стать личностью, несмотря ни на какие прошлые проблемы.

Более того, нельзя утверждать, что даже такие серьезные недостатки ребенка как умственная отсталость /олигофрения/ или т.н. психическая дефективность /задержка психического развития/ способны стать "тормозом" личностного развития. Ни логически, ни эмпирически этого нельзя доказать; личностное развитие возможно для любого человека - невозможным оно становится только в двух случаях: если этот человек сам отказывается от развития и если он не получает полноценного воспитания.

Примечания

Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6 т., т.3. - М.: Педагогика, с.38.

Тенденции развития современной семьи. - М., 1992.

Социальные проблемы сиротства. - М., 1992.

Примечания

Евреи черты оседлости. Материалы. Воспоминания. - СПб. Издательство еврейского культурного общества, 1998., с.89-93.

Крайг, Г. Психология развития. - СПб.: Питер, 2000, с.133.

Глава 3. Индивидуальное в воспитании. Судьба и воспитание

Наконец, есть еще одно тесно связанное с религиозным мировоззрением понятие, соотношенность которого с воспитанием мы здесь рассмотрим. Это понятие индивидуальной судьбы человека, его специфического индивидуального предназначения. Предназначение человека - это категория философской антропологии, имеющая конкретное содержание; мы выяснили, что универсальная /общая для каждого человека/ составляющая предназначения человека - это личностное развитие, т.е. каждый человек призван стать полноценно развитой личностью.

Проблему "судьба и личность" рассматривает В.В.Зеньковский, который часто называет судьбу словом "крест" /в смысле "ноша", что-то, что на человека возложено и что он не может сбросить, не погубив себя/. По мнению В.В.Зеньковского, "каждый человек приносит с собой в мир свои задачи, которые он должен решить в своей жизни", т.е. в предназначении человека есть и индивидуальная составляющая. Например, если этот человек родился в отсталой стране, то его предназначение несколько иное, чем если бы он родился в

относительно развитой стране: в его предназначение входит и задача помочь своей стране стать на путь цивилизации - тогда как житель развитой страны может обратить больше внимания на общечеловеческие и свои личные проблемы. Если этот человек - единственный сын матери-одиночки, то весьма вероятно, что ему будет свойствен комплекс неполноценности, который он должен будет преодолеть: это именно его специфическая, индивидуальная задача, его "крест" /психологи называют это "коррекцией" личностного развития/, который не является ношей ребенка, выросшего в здоровой полной семье. Судьба может иметь и положительное содержание: это могут быть, например, какие-то особые /скажем, художественные/ дарования, таланты, что также накладывает на человека "ношу", определенную ответственность перед другими людьми и самим собой, т.к. талант дается человеку не для себя, а для всех людей. Словом любая судьба должна быть правильно понята как ИСПЫТАНИЕ, которое важно выдержать с честью.

От судьбы, считает В.В.Зеньковский, нельзя отказаться: отказ от своей судьбы - как бы бегство от судьбы, которая кажется слишком тяжелой - означает смерть личности, ее само-разрушение. [1] Судьба - это задача, и человек должен дать единственно верный ответ /откуда слово "ответ-ственность"/ на нее. Однако принять свою судьбу не значит пассивно с ней смириться /не в смысле христианского смирения, а в смысле рабского смирения/, принять ее страдательно, т.е., например, тому мальчику, который страдает комплексом неполноценности, смириться с тем, что он таким и будет всю жизнь, или гражданину отсталой страны смириться с ее отсталостью. Приняв свою судьбу, человек должен ее ПРЕОДОЛЕТЬ.

Личность принимает свою судьбу, но личность преодолевает свою судьбу. Важно осознать индивидуальную составляющую своего предназначения, понять "условия задачи" и дать единственно верный ответ на нее.

Примечания

Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. - М.:Издательство Свято-Владимирского Братства, 1993, с.53.

Глава 3. От чего зависит успех в личностном развитии?

В значительной степени мы на этот вопрос уже ответили. Мы уже знаем, что стремление к развитию /или стремление быть Человеком/ может стимулироваться или, наоборот, угашаться взрослыми, обществом /общество, правда, это по сути те же взрослые: все взрослые, взятые вместе/, хотя если человек упорно стремится к развитию, то с ним ничего нельзя сделать; в принципе, человек сильнее любых внешних, пусть даже крайне неблагоприятных, влияний. Пожалуй, единственный надежный способ не дать человеку стать полноценно развитой личностью заключается в том, чтобы лишить его воспитания, т.е. не дать ему возможности САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ /а мы видели, что без самостоятельной деятельности невозможно личностное развитие/, не дать ему возможности заниматься продуктивной деятельностью.

Тем не менее, здесь можно назвать еще некоторые факторы, способствующие успешному личностному развитию как можно большего числа людей.

1. Безусловно, успешное личностное развитие многих людей зависит от того, насколько осознается важность проблемы развития обществом, в котором они живут. Подробнее об этом мы будем говорить в ч.7.; здесь можно еще заметить только то, что в обществе, не осознающем решающего значения личностного развития, лишь некоторые отдельные люди достигают полноценного развития.

2. Успешность развития, разумеется, зависит от квалификации воспитателей, а ими являются почти все взрослые /кроме тех, у кого нет детей и кто не работает с детьми; хотя есть еще самовоспитание, и тогда действительно все воспитатели/.

Это и педагогические знания, т.е. понимание сути воспитания и его содержания, а также владение конкретными методами воспитания как на теоретическом, так и практическом уровне /педагогическое мастерство/. Важность этой проблемы понимают, например, в Финляндии, где существует система обучения родителей.

3. Успешность развития - в еще большей степени - зависит от самой личности воспитателя: "Никакие рецепты не помогут, если в самой личности воспитателя есть большие недостатки," - считал А.С.Макаренко. Т.е. можно сказать, что тот, кто сам не воспитан, не может полноценно воспитывать других, хотя вполне вероятно, что эти процессы могут идти параллельно: т.е. воспитывая других, можно воспитывать и себя, - больше того, воспитание других есть едва ли не самое эффективное средство самовоспитания, но чтобы оно [самовоспитание] происходило, нужно к нему стремиться: кто же отказался от стремления к развитию, воспитателем быть не может.

Часть 6.

Что есть цель воспитания: временная ли это категория или вечная? Цель воспитания в религиозно-философском аспекте.

Глава 1. Цель воспитания как философская категория.

По вопросу о цели воспитания существуют два основных мнения или подхода:

1/ Цель воспитания - это нечто временное, «программа личности» задается обществом /так полагал А.С.Макаренко/. [1]

2/ Цель воспитания - категория вечная, это идеальная сущность, которую нам необходимо открыть и сформулировать, это замысел Бога о человеке /так считал Я.-А.Коменский/. [2]

Педология же по сути отрицает целенаправленный характер воспитания, [3] считает, что результат развития заложен в самом ребенке и никакой искусственной "программы личности" не нужно и она даже вредна.

Какая из этих двух точек зрения верна, нетрудно понять чисто логически: если теория воспитания - это наука, если предмет ее изучения существует объективно, то тогда цель воспитания не может быть чем-то субъективным, текучим, непостоянным - это вечная неизменная категория бытия.

Что же конкретно входит в программу человеческой личности, должна определять психология /это попытались, хотя и бездоказательно, сделать Г.Олпорт и А.Маслоу /. [4, 5]

Примечания

Макаренко, А.С. Педагогические сочинения в 8 т., т.4. - М.: Педагогика, 1984, с.41.

Коменский, Я.-А. Избранные педагогические сочинения в 2 т., т.1. - М.: Педагогика, 1982, с.262.

См. об этом: Макаренко, А.С., т.4 /см. выше/, с.42.

Хьелл, Л., Зиглер, Д. Теории личности. - СПб.: Питер, 2000, с.288.

Там же, с. 514.

Глава 2. Цель воспитания как религиозно-философская категория

Но если программа личности /цель воспитания/ есть категория вечная, то ни о какой "смерти" /уничтожении/ личности, одновременной с биологической смертью человека, нельзя говорить.

А.Мень обосновывал бессмертие личности /которую он обычно называет словом "дух", но при этом подчеркивает, что речь идет именно о его личностном характере [1]/ таким образом : мы знаем, что в мире /бытии/ все целесообразно, все имеет свой смысл - и это доказуемо. Мы знаем, что человек сначала живет в утробе матери, где растет и развивается его биологическая природа /его тело/. Она растет и развивается, ЧТОБЫ ЗАТЕМ РОДИТЬСЯ. Расти и развиваться - ЧТОБЫ УМЕРЕТЬ -

она не может, это абсурд. Но вот человек родился и теперь уже его телесное /биологическое/ развитие для него не главное: оно прекращается к 20 годам, а живем мы 60-70 лет - зачем же? Для того, считает А.Мень, чтобы развился наш дух (как и Э.Эриксон, А.Мень считает, что личностное /духовное/ развитие человека происходит в течение всей его жизни). Но ведь что-то развивается для того, чтобы жить, а не чтобы умереть, - для того, чтобы потом, когда прекратится наше существование здесь, на Земле (которую мы не случайно называем "Земля-мать", сравнивая тем самым с материнской утробой), мы "родились" и жили где-то в ином мире, в иной реальности. Вспомним, мы говорили в нашем определении личности, что она - явление мира иного. Т.е., по мнению А.Меня, дух "возвращается в свойственную ему сферу". [2]

Таким образом, основная ответственность человека, по А.Меню, -это его ответственность перед самим собой: он не только может, но и обязан полноценно развить себя как личность.

М.Мамардашвили, придерживавшийся таких же взглядов на личностное развитие и бессмертие, добавляет, что это нужно УСПЕТЬ сделать до наступления момента биологической смерти /«мы живем наперегонки со смертью,»- говорил М.Мамардашвили/ [3], который невозможно предсказать и предвидеть, - нужно спешить, потому что самая страшная трагедия для человека - не успеть этого сделать: тогда иной мир "закрыт" для него, он не готов к этому переходу, можно сказать, что он недо-развит; а ещё точнее, НЕКОМУ будет переходить в иной мир, поскольку этот человек - не-личность, личности нет: поэтому, строго говоря, нельзя сказать о таком человеке, что он УМЕР со смертью тела, а можно сказать, что он НИКОГДА И НЕ ЖИЛ: ведь мертвый не может умереть, и то, чего нет, нельзя уничтожить.

Так что все люди бес-смертны: мертвые - потому что они мертвы /но нельзя говорить о человеке, что он "уже мертвый", можно - "еще мертвый"/, а живые - потому что живы. Только нужно понимать, что жизнь и смерть для человека - это понятия духовные /личностные/.

М.Мамардашвили напоминает также о христианской идее Бога-личности, Бога-творца, который, "сохраняя" человека, поддерживает свое существование. [3] В таком понимании /а я напому, что мы установили: необходимость воспитания может быть выведена только из христианской антропологии - из любой другой антропологии воспитание логически невыводимо/ личностное развитие есть не только само-спасение, но и спасение Бога, есть своего рода стержень бытия, центральный его процесс - то самое главное, что происходит в бытии, его основа и его «самосохранение».

Примечания

Мень,А. Тайна жизни и смерти. - М.:Знание, 1992, с, 18.

Мень,А.Тайна жизни и смерти. - М.:Знание, 1992, с.21.

Мамардашвили,М. Картезианские размышления.-М.:Прогресс, 1993, с.25,74.

Часть 7.

Современное общество и воспитание. Место теории воспитания в ряду других наук. Христианство и воспитание. Воспитание в истории человечества и перспективы воспитания

Глава 1. Место педагогики /теории воспитания/ в ряду других наук.

Объективное место педагогики /теории воспитания/ в ряду других наук вытекает из того места, которое воспитание занимает в системе мира. Поскольку содержанием бытия является борьба жизни со смертью /бытия с не-бытием/, то можно сказать, что полную победу в этой борьбе может одержать только человек и именно человек. "Человек есть среднее между Бытием и Ничто",- говорит

М.Мамардашвили, перефразируя известное высказывание Пико делла Мирандолы. [1] Это верно, но ничего "среднего" между Бытием и Ничто нет и быть не может. Можно сказать точнее: человек - это тот, кто выбирает между Бытием и Ничто - в этом уникальность человека. Человек может бороться и победить Смерть, победить Небытие /Ничто/. И тем актом, посредством которого человек одерживает эту победу, является его личностное развитие.

Человек - это тот, кто побеждает смерть, это торжествующий над смертью. Но не будем забывать, что Человек - это замысел Бога о человеке, а совсем не то "эксцентрическое", по словам Э.Фромма, существо, которое мы знаем как обычного массового обитателя нашей Земли : этот "человек" - это только "материал", годный для "производства" человека, но самого производства-то пока нет.

" Человеческое предназначение есть следующее: исполниться в качестве Человека. Стать Человеком," - говорит М.Мамардашвили. [2] А как может человек стать Человеком /Мамардашвили не случайно пишет это слово с большой буквы/? Мы видели, что это возможно только посредством воспитания. Значит, воспитание - это главное, в чем нуждается человек, и теория воспитания - объективно главная наука.

Как известно, перед человечеством стоит множество проблем. Например, нужно улучшать качество производства товаров: колготок, бюстгалтеров, унитазов, вертолетов, холодильников и космических аппаратов. Конечно же, это очень важно. Нужно бороться со СПИДом, иначе люди, больные этой болезнью, умрут, поэтому нужно их вылечить. Правда, если мы их вылечим, они все равно умрут, равно как и те, которые их лечили. Нужно бороться за мир, потому что война - это очень плохая вещь. Плохая она потому, что несет смерть. Правда, и без нее мы все равно все умрем. Но все же это очень важное дело.

А вот христианство считает, что у человека на Земле есть только одна проблема - проблема спасения: во всяком случае, это главная проблема человека, поэтому этим нужно заниматься В ПЕРВУЮ ОЧЕРЕДЬ, и если мы занимаемся ЭТИМ В ПЕРВУЮ ОЧЕРЕДЬ, то тогда есть смысл делать и многое другое. Напротив, если люди ЭТИМ НЕ ЗАНИМАЮТСЯ, то бессмысленным становится и все остальное. Бытие иерархично: есть высшие и низшие уровни бытия - и высшие оказывают определяющее влияние на низшие. Если вырвать дерево из земли и бросить его, оно умрет. Предположим, что мы хотим сделать относительно этого дерева нечто такое, что имеет смысл. Нужно ли нам стирать пыль с его увядающих листьев? Поливать его водой? Или нужно сначала снова посадить его в землю?

Видимо, стирать пыль с умирающего дерева нет смысла. Но если снова его посадить и оно оживет, то в этом, возможно, будет смысл. Так же всегда и во всем следует определять, что необходимо делать СНАЧАЛА, что ГЛАВНОЕ, - а что второстепенно и имеет смысл, только если УЖЕ ЕСТЬ главное.

А раз это так, то человек объективно должен СНАЧАЛА и ПРЕЖДЕ ВСЕГО позаботиться о своем личностном развитии, потому что ради этого он родился в этот мир, это для него объективно главное. Видимо, по этой причине мы занимаемся чем угодно, но только не этим.

Примечания

Мамардашвили, М. Картезианские размышления. - М.: Прогресс, 1993, с. 141.

Мамардашвили, М. Как я понимаю философию. - М.: Прогресс, 1990, с. 58.

Глава 2. Современное общество и воспитание

Одним из самых поразительных антропологических открытий для автора этой книги стала гениальная фотография Анри Картье-Брессона "Допрос гестаповки в Дессау". [1] Этот снимок сделан в 1945 году, в только что освобожденном союзными войсками гитлеровском концлагере в Дессау. На переднем плане в кадре угол стола,

на котором лежит удостоверение гестаповки с гитлеровской эмблемой, за столом - изможденный худой человек, который что-то пишет, видимо, ведет протокол допроса. На заднем плане стоят заключенные, их много, и некоторые из них еще в лагерных "пижамах" /полосатых костюмах/. В их лицах нет злобы, ненависти, только огромная усталость и горький укор. В центре кадра - две женщины: гестаповка и та, что ее допрашивает. Гестаповка - крупная, сильная женщина. И вот то, что стало для меня потрясением и поразительным открытием, во многом, перевернувшем мой взгляд на человека - это лицо этой гестаповки, убийцы и садистки: она опустила глаза в землю, то что называется "потупила" их, надула губы - ее лицо **СОВЕРШЕННО ДЕТСКОЕ**, в точности как у маленького ребенка, нечаянно сломавшего какую-то дорогую вещь и пойманного на месте преступления, которого теперь упрекают в содеянном. На лице этой уже немолодой женщины написано: "А что такое? А что я такого сделала?" Это обиженное, недоумевающее и смущенное лицо маленького ребенка.

А много лет спустя я прочел документальный очерк В.Гроссмана "Ад Треблинки" [2] - о крупнейшем гитлеровском лагере уничтожения: подчеркну, это документальное произведение, все факты, в нем изложенные, подтверждены многочисленными свидетельствами очевидцев. Гроссман пишет: "... существа эти /т.е. эсэсовцы/ вовсе не были механическими исполнителями чужой воли. Все свидетели подмечают общие им всем черты: любовь к теоретическим рассуждениям, философствованию. Все они имели слабость произносить перед обреченными речи, хвастать перед ними, объяснять великий смысл и значение для будущего того, что происходит в Треблинке. Все они были глубоко и искренне убеждены, что делают правильное и нужное дело". [3]

Вспомним наш пример из К. Чуковского: девочка, которая берет шоколадную конфету, оставляя маме карамель, но искренне веря при этом, что совершает "правильное и нужное дело". Какая разница между этим и тем, о чем пишет Гроссман?

Конечно, многим такое сопоставление покажется чудовищным. Но наука - явление вне-моральное и она не может руководствоваться эмоциями. И поэтому мы можем здесь констатировать, что психология эсэсовцев - это **ОБЫЧНАЯ ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**: психологически между девочкой, описанной Чуковским, и эсэсовцами, описанными Гроссманом, можно поставить знак равенства. А знаменитый психиатр, один из "отцов" современной психиатрии, П.Б.Ганнушкин, писал о т.н. психически больных или считающихся таковыми: "Нередко, сталкиваясь с психопатическими проявлениями, мы невольно получаем впечатление чего-то недоразвитого, детского..." [4]

Что же все это значит?

По-видимому, то, что для человека **ПАТОЛОГИЯ** /болезнь, безумие и пр./ и **НЕЗРЕЛОСТЬ** /детскость/ **ЕСТЬ ОДНО И ТО ЖЕ**. Об этом давно говорит христианство, но оно осталось непонятым, во-первых, потому что не приводило убедительных доказательств своего утверждения /а их может дать только психология/, а во-вторых, потому что обращалось к детям, которые не способны это понять - воспитать же их, сделав взрослыми, христианство не умело да и не осознало такой необходимости.

Ведь в современном обществе дети отличаются от взрослых тем, что они еще могут стать взрослыми, а "взрослые" - уже не могут. Они слишком давно отказались от развития, слишком далеко зашли по пути смерти, и вероятность того, что они еще станут Людьми, ничтожна.

Перед человеком реально есть только два пути: путь развития и путь отказа от развития. Соответственно, человек на Земле может либо развивать себя, преодолевая свою незрелость, либо заниматься проявлением вовне своей

незрелости. Второе неизбежно, если нет первого. Тезис "незрелые люди ведут себя незрело" есть очевидная тавтология.

Что же представляет собой современное общество с точки зрения его отношения к воспитанию и личностному развитию?

а/ Й.Хейзинга считал основной психологической чертой современного человека т.н. "пуерилизм" /ребячливость, детскость/. По его мнению, люди "превращают в игрушку весь свет". [5] Многие, казалось бы, серьезные дела делаются для того, чтобы ощутить собственное величие /а мания величия - детское качество/ или похвастать друг перед другом - это по сути не серьезное дело, а детская игра. Пуерилизм по мнению Хейзинги, выражается двояким образом: 1/ в деятельности, которая слывет серьезной и важной, но по сути является ребячеством, 2/ в деятельности, к которой никто не относится серьезно, хотя объективно именно она является наиболее серьезной. Так люди с необыкновенной серьезностью и тщательностью организуют чемпионаты по своим любимым играм и производство своих любимых лакомств и вещей: здесь существует большая ответственность за качество, на это расходуются огромные средства. В то же время "производство" людей остается кустарнейшим из производств и ни один "бракодел" не несет никакой ответственности за то, что калечит самое важное и значительное, что есть во Вселенной - человека. Попробовал бы он так же небрежно, непрофессионально и безалаберно отнестись к производству пепси-колы или сникерсов - его тут же уволили бы с работы.

б/ Той же закономерности подвержено развитие науки в современном обществе. Педагогика - вообще не наука, и тот пример, который мы привели выше /в ч.1./: никому не придет в голову вручить хоть одну Нобелевскую премию по педагогике - в сущности, говорит не столько о необыкновенной запущенности этой науки, сколько об отношении к ней людей-детей /впрочем, первое (запущенность педагогике) - следствие второго/.

Самое серьезное и важное считается самым ненужным: теория воспитания, которая нужна людям, как воздух, возникла совершенно случайно - усилиями подвижника-энтузиаста А.С.Макаренко - 60 лет тому назад: можно сказать, вчера. В то же время науки, которые поистине должны быть признаны детской забавой, поскольку не играют и не могут играть никакой роли в жизни человека, науки, движимые детским любопытством /ах, как интересно!/ человека-дитяти и его манией величия /я - царь природы!/, успешно развиваются уже сотни лет, общество считает необходимым организовывать исследования по этим наукам, поощрять ученых, чья роль представляется значительной. В то время, когда я пишу эти строки, главы самых богатых и влиятельных государств договариваются о поощрении своих ученых, исследующих геном человека. Это ведь так увлекательно: расшифровать геном человека! Вот только для чего это нужно, непонятно.

в/ Казалось бы, нам можно было бы поставить в заслугу бурное развитие психологии. Но выше /в ч.1./ было показано, что психология, не ориентированная педагогически, это тоже наука-ребенок, наука, движимая любопытством. Психология XX в. - это почти сплошь психопатология, не только потому, что она изучает то, что есть, - есть еще одна причина. Дело в том, что описывать совершенного человека неинтересно: он слишком рационален, слишком логичен. Извращения и безумие увлекают психологов гораздо больше.

Хотя надо признать, что это естественно. Детская психология знает, что последним объектом реальности, который замечает, называет и начинает исследовать маленький ребенок, является ОН САМ. Ребенок, например, может, расставляя столовые приборы по поручению мамы, забыть положить прибор ждя себя: ведь он себе не виден, а потому и не догадывается о своем существовании.

Современные лвди знают многое: они проникли в тайны атомного ядра, они летают

в космос и страшно этим гордятся, хотя Луна и Марс - это прихожая нашей Земли: стоит ли гордиться тем, что с огромным трудом и усилиями добрался до собственной прихожей? Люди изучили и открыли многое, но об одном они пока не догадываются: они не догадываются о том, что они - люди.

г/ Современные люди - подобно маленьким детям - совершенно искренне считают себя животными: ведь для ребенка "я" - это мое тело. Убить тело считается особо опасным преступлением, убить человека духовно - вообще не преступление. Право человека-дитяти свободно развлекаться, ездить из страны в страну и т.п., считается священным, но современное общество, буквально помешанное на "правах человека", понятия не имеет о главном праве человека - о его праве на полноценное человеческое развитие.

Современный человек обычно описывает свою жизнь в чисто биологических терминах. Если ему живется сытно, если его инстинктоидная потребность в безопасности удовлетворяется, то он доволен и говорит, что в его стране высокий уровень жизни. Это общераспространенный термин, но определение этого понятия явно указывает на БИОЛОГИЧЕСКИЙ характер этой жизни, ничего человеческого здесь не подразумевается.

д/ Современный человек-дитя чисто по-детски относится к главному факту своей жизни - к смерти. На это обратил внимание Ф.Арьес. [6] Современный человек одновременно панически боится смерти и легкомысленно игнорирует ее существование, будто ее нет вовсе. Разговоры об эвтаназии для безнадежных больных, столь популярные в наше время, не случайны: людей волнует, умрет ли человек приятно и безболезненно, но совершенно не волнует трагический вопрос спасения человека, его духовной жизни или смерти. Отчасти забота о больных в современном обществе - это забота о здоровых: они здоровы и веселы, и им хочется приятно "жить", развлекаться, а умирающие неприятно напоминают им о том, что существует смерть, поэтому - в обеспечение своего права на беззаботность - умирающих отцов, матерей, мужей сплавляют в больницу, где их могут усыпить, как усыпляют кошек - и все будет хорошо: ведь человек - это просто такое животное.

е/ Для современных людей характерна чрезвычайная занятость, погруженность во внешние дела, в житейскую суету. Одни заняты тем, чтобы заработать сегодня на 100 или на 1000 долларов больше, чем вчера, чтобы не отстать от соседа. Это очень важно для них, и ни на что другое у них уже нет времени, хотя если бы этот человек занялся само-воспитанием и достиг в нем успеха, ему бы уже не нужны были эти 100 или 1000 долларов, и проблема отпала бы сама собой, поскольку ее не существует. Некоторые люди все свои силы и время тратят на то, чтобы переправить контрабанду, а другие люди, очень серьезные, получившие высшее образование, заняты тем, что мешают им в этом,- хотя если бы в свое время их полноценно воспитали, они бы и не подумали заниматься таким безумным делом, и тогда их не пришлось бы ловить и обезвреживать. Кому-то очень важно отвоевать у соседа кусок территории, который этот сосед захватил не по праву. Соседу же очень важно его удержать. Поэтому и те, и другие вооружают армии, обучают офицеров и солдат, кто-то шьет им форму, кто-то изготавливает оружие. Другие, тоже взрослые и очень серьезные люди, заняты тем, чтобы помирить этих сумасшедших: хотя если бы они были воспитаны и личностно развиты, они бы и не подумали воевать друг с другом - но этим никто не занимается, поскольку всем страшно некогда, все заняты своими серьезными делами. Тому, чтобы хотя бы отчасти устранить последствия массовой личностной неразвитости уделяется так много внимания, что на решение проблемы полноценного личностного развития людей их уже не остается.

Все это напоминает действия человека, который при пожаре старается разогнать дым в разные стороны, вместо того, чтобы потушить самый пожар: люди воюют со следствиями - и, конечно, не могут их одолеть - потому что не замечают причины.

ж/ Устремленность человека вовне себя - при полном игнорировании себя самого - приводит к тому, что каждый человек в течение своей жизни просто механически повторяет то, что было в нем заложено в детстве: скажем, если он умный и способный поэт, но эгоист, то он будет всю жизнь писать стихи и пальцем о палец не ударит, чтобы преодолеть свой эгоизм, хотя объективно именно это для него главное, - его жизнь не есть путь вверх, а есть горизонтальная линия - но сам он думает, что живет, потому что все вокруг него "живут" так же, человеку-дитяти же свойственно путать "нормальное" с "обычным": ему кажется, что то, что обычно, то и нормально, и он не догадывается, что обычное ненормально, а нормальное встречается крайне редко.

з/ Давно доказано и показано, что решающую роль в воспитании играет семья. Поэтому в современном обществе, страдающем манией все организовывать, как раз именно семья представляет собой абсолютно никем не контролируемый хаос: каждый родитель воспитывает как может и как хочет, а результаты совершенно непредсказуемы - хотя именно эта деятельность является в человеческом обществе объективно наиважнейшей.

и/ Очень интересна система образования, принятая в современном обществе. Человека держат на школьной скамье / студенческая скамья неотличима от школьной/ до 22-25 лет, и до этого времени он лишен взрослых забот, взрослой ответственности, настоящего дела - его роль - это роль ребенка, и он остается ребенком. Результатом является задержка личностного развития, инфантилизация, организуемая и культивируемая обществом. Считается, что очень важно развить молодежь интеллектуально, хотя интеллект - это только средство, - и ради этого приносится в жертву личностное развитие, которое является целью.

к/ Очень интересна проблема "тоталитаризма" и "демократии" в современном обществе, которой уделяется много внимания. Тоталитаризм - это общество, которое культивирует как эталонные ДЕТСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ и ДЕТСКОЕ ОТНОШЕНИЕ К ЖИЗНИ, а также детско-родительские отношения между народом и властью /отсюда "царь-батюшка": царь - это отец, а народ - беспомощное дитя/. Это общество, которое искусственно тормозит личностное развитие и даже уничтожает полноценно личностно развитых людей как опасных для общества. Очень наивно думать, что отличие демократии от тоталитаризма лежит на уровне экономическом или политическом: оно несравненно глубже и значительнее. Демократия - это общество, которое требует от человека взрослости и способствует его взрослению, предоставляя для этого все возможности. Существующая сейчас "демократия" очень ограничена, это еще не полноценная демократия: с одной стороны, она дает человеку возможность самостоятельности /в тоталитарном обществе, наоборот, какие-то бюрократические структуры все решают ЗА ЧЕЛОВЕКА, что имеет прежде всего педагогическое значение/ и требует от него профессионализма, трудолюбия, терпения, воли, настойчивости; с другой стороны, для современной демократии важен профессионализм, а не личность: она относится к человеку как к средству для развития производства и потребления, а не как к цели - хотя на словах провозглашает обратное. Для человека важнее быть человеком, чем быть профессионалом, хотя в тоталитарном обществе первое не безразлично /как в современном "демократическом" обществе/, а просто опасно, а второе не обязательно - здесь главное - преданность "отцу" /вождю/ и послушание, которое по сути есть принципиальный отказ от своей личности, вера в то, что быть безответственным ребенком гораздо лучше.

Очень наивно думать, что рабство есть всегда нечто навязанное извне, что все люди не любят рабство и стоит их освободить, как они тут же становятся свободными. Раб - это психологическая и духовная суть человека: раб - это ребенок, который отказывается взрослеть, которому нравится оставаться ребенком, жить

легко и беззаботно. Часто не понимается, что психологически рабом быть очень легко и приятно, а свободным человеком трудно. Поэтому рабы очень любят свое рабство и никогда добровольно не променяют его на жестокую и безжалостную демократию.

Вот почему проблема перехода к демократии в той или иной стране не есть экономическая или политическая проблема, а есть проблема ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ, воспитательная: для этого нужно создать ситуацию НЕОБХОДИМОСТИ взросления, и вовлечь людей в такую деятельность, которая способствует взрослению, стимулируя личностный рост и угашая то, что ему мешает. Без этого нельзя перейти от рабства к демократии, потому что, как говорит Бердяев, "из рабских душ не построишь свободное общество". [7]

То, что дети не могут соответствовать требованиям, которые объективно предъявляет взрослая жизнь, совершенно очевидно. Вот почему в тоталитарных странах - если у них нет огромных природных богатств - обычен голод; вот почему современный человек-дитя разрушает свою планету: потому что детям нельзя доверять такие опасные машины, потому что дети эгоистичны и легкомысленны, и это объективно, и это не может быть иначе, пока они остаются детьми. Так что "единственный путь для нас - это в старых условиях стать новыми людьми. Другого способа действительного обновления мира нет". [8]

Когда Гете говорит, что весь мир представляется ему большим сумасшедшим домом, то это не аллегория и не поэтическая фигура, а вполне объективная характеристика современного общества. Нужно уточнить: это сумасшедший дом, в котором нет врачей, - одни больные, уверенные в своем праве свободно сходить с ума. Но это не какое-то повреждение, а изначальное состояние человечества: мы не "заболели", а "все еще больны" - "излечить" же нас может только воспитание.

Примечания

Морозов, С. Творческая фотография. - М.: Планета, 1985, с. 239.

Гроссман, В. Годы войны. - М.: Правда, 1989, с. 107-145.

Там же, с. 137.

Ганнушкин, П. Б. Клиника психопатий, их статика, динамика, систематика / Избранные труды. - М.: Медицина, 1964, с. 124.

Хейзинга, И. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. - М.: Прогресс, 1992, с. 328.

Арьес, Ф. Человек перед лицом смерти. - М.: Прогресс, 1992.

Бердяев, Н. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого / Мир философии, ч. 2. - М.: Издательство политической литературы, 1991, с. 52.

Швейцер, А. Культура и этика. - М.: Владос, 1992, с. 112.

Глава 3. Христианство и воспитание.

Воспитание в истории человечества, перспективы воспитания. Очень интересно то, что величайшее духовное учение, созданное человечеством, - христианство - было всегда глубоко равнодушно к воспитанию. Христианство огромное значение придавало СЛОВАМ, проповедям, так понимал роль христианства и сам Христос и все его последователи на протяжении двух тысяч лет. Но проповедовать детям высокие истины христианского учения совершенно бесполезно, они их не в силах понять.

Суфийская притча, которую очень любил и часто пересказывал Г. Гюрджиев, сравнивает человека с хозяином дома из четырех комнат, однако о существовании трех, убранных, богато украшенных и наполненных бесценными сокровищами, этот человек даже не подозревает, ютясь в крохотном помещении при входе. [1] Человек, живущий в первой комнате, не в состоянии воспринять знание прошедшего дальше: он неизбежно будет принижать его до своего уровня. Поэтому ОБЪЯСНЯТЬ и ПРОПОВЕДОВАТЬ ему бесполезно, а нужно сделать так, чтобы он сам захотел и

смог двигаться дальше - во вторую, третью и четвертую комнаты, которые символизируют этапы личностного развития - и тогда он сам все узнает.

Вот чего до сих пор не понял христианство, и этим объясняется его историческое поражение, то, что поставив задачу преобразования человека (Ветхий Адам должен стать Христом), оно не сумело решить этой задачи, - потому что сделать это можно ТОЛЬКО С ПОМОЩЬЮ ВОСПИТАНИЯ, а как раз на воспитание христиане не обращали никакого внимания.

Еще бы: они - последователи такого великого учения, они говорят о СПАСЕНИИ, о великих и страшных вещах, о борьбе жизни и смерти - и вдруг эта борьба решается с помощью чего же? Воспитания! Что такое воспитание? Это то, что делает всякая неграмотная женщина, это то, что делают жалкие нищие учителя, педагоги, "водители детей". Где же было этим потрясателям мира, устроителям грандиозных крестовых походов, воздвигателям церквей и вершителям судебных низойти до такого ничтожного ремесла, как ремесло воспитателя? И как было связать СПАСЕНИЕ - и ВОСПИТАНИЕ?

Христиане хотели преодолеть незрелость человека, но при этом сами были руководимы своей незрелостью. Они правильно поняли ЦЕЛЬ, но не нашли СРЕДСТВА для ее достижения. И потому потерпели поражение. Они знали, что нужно делать, но не знали, как. Потому что ответить на этот вопрос должна самая презираемая из наук - педагогика, теория воспитания.

Несмотря на обилие педагогических учебных заведений, педагогических газет и журналов, брошюр и книг, действительное отношение современного человека к воспитанию - это по-прежнему отношение пренебрежительное. Один из героев современного романа, упрекая другого за какой-то неосторожный и легкомысленный поступок, говорит ему: "Да ты что! Не яслями заведешь!" Т.е. ты не какой-то ерундой занят, а серьезным делом.

Действительно, заведовать яслями - в современном представлении - дело самое легкое, малозначительное и пустое. Но будущее - за воспитанием. И это не может быть иначе, если только у людей есть какое-то будущее.

Есть одно существенное препятствие для воспитания: отсутствие тех, которые могли бы воспитывать. В современном обществе лишь единицы становятся личностями. Успех же воспитания, как было показано выше, зависит от качества личности человека: тот, кто сам не воспитан, не может воспитывать других. Значит, там, где почти нет полноценно развитых людей, воспитание по необходимости должно начинаться с САМО-ВОСПИТАНИЯ. Переход от той дикости, в которой пребывает человечество, к периоду цивилизованной истории, в которой люди будут развивать не ракеты и бюстгальтеры, а СЕБЯ, неизбежно лежит ЧЕРЕЗ САМО-ВОСПИТАНИЕ. Воспитывать самого себя, как мы видели, можно, одновременно воспитывая других; важно понять, что ЦЕЛЬ - ВОСПИТАТЬ СЕБЯ - уже должна реально стоять перед человеком к тому моменту, как он начнет воспитывать других. Пока общество не требует этого от каждого человека, трудно ожидать, что многие возьмут на себя тяжелый труд само-воспитания, так что оно по-прежнему останется уделом чудаков, одиночек.

Хорошо сказано о современном состоянии человечества в Дхаммападе /хотя сказано это две с половиной тысячи лет тому назад, но по-прежнему актуально/: "Немногие люди достигают противоположного берега, все остальные только суетятся на этом берегу". [2]

И так будет до тех пор, пока:

1/ Общество в целом не осознает объективно главенствующего положения воспитания в иерархии бытия,

2/ Не будет создана полноценная наука о воспитании,

3/ Не будет стимулироваться обществом работа по само-воспитанию каждого человека.

Пока же мы так увлечены тем, чтобы как можно ярче и убедительнее проявить свою незрелость и кое-как справиться с разрушительными последствиями этого проявления, что на личностное развитие сил и времени у нас уже не остается. Да и необходимость его нам пока не понятна.

Так что слова А.С.Макаренко: "Вам хорошо известно, в каком печальном положении в настоящее время находится тот отдел педагогики, который говорит о воспитании," - сказанные в конце 30-х гг. XX в., остаются столь же актуальными и сегодня. [3] По-прежнему, педагогика - это наука, о которой считает возможным говорить всякий, не знающий ее /так определил педагогику П.П.Блонский/ [4]; по-прежнему, "воспитание есть дело кустарное, и из кустарных производств - самое отсталое". [5]

Но будущее - за воспитанием. Земного рая не будет на Земле никогда, но должно быть больше людей и меньше человекообразных существ, которые лишь по недоразумению считают себя людьми. Люди должны придти к необходимости серьезно заняться воспитанием. Таково решение задачи, объективно стоящей перед человечеством. Хотя у человечества, как и у отдельного человека, есть свобода выбора, есть альтернатива, и люди могут отказаться от воспитания и личностного развития, но это значит погубить себя.

Я верю в то, что придет такое время, когда каждый ребенок будет знать, что педагогика - это самая главная наука, а заведование яслями будет считаться самой важной и почетной работой. Когда человеческое становление человека не будет зависеть от случайного стечения обстоятельств, а будет планироваться и организовываться обществом.

В заключение еще несколько слов.

Я должен извиниться перед читателем за то, что эта книга, посвященная столь важным вопросам, такая тоненькая и несолидная. Конечно, она проигрывает в этом смысле в сравнении, например, с книгой Б.М.Бим-Бада "Педагогическая антропология". Хотя последнюю почему-то никто не читает /автор этих строк оказался первым, заказавшим эту книгу в одной из крупных библиотек, где она благополучно пролежала до этого два года/. Все же мне стыдно за свою несолидность и я прошу меня простить за нее.

Впрочем, ведь самое большое из канонических евангелий - евангелие от Луки - имеет 40 страниц. А можно ли сказать что-то более важное и нужное, чем то, что сказано там? Так что я заодно должен извиниться перед читателем за то, что слишком долго злоупотреблял его вниманием, исписав столько бумаги.

"Педагогика спасет мир!" - говорил Януш Корчак. Да, но только если мы поймем, наконец, что такое воспитание, зачем оно нужно и какое место должно занять в нашей жизни. Если эта книжечка в какой-то мере будет способствовать этому, я буду считать, что не напрасно потратил время.

Примечания

Четвертый путь Георгия Гюрджиева // Наука и религия.-1989.-№10.-с.78.

Дхаммапада. - Рига:Угунс, 1991, с.17.

Макаренко, А.С. Педагогические сочинения в 8 т., т.4. - М.: Педагогика, 1984, с.267.

Блонский, П.П. Избранные педагогические произведения. -М., 1961, с.35

Макаренко, А.С. Педагогическая поэма. - М.:Художественная литература, 1987, с. 534.

Список использованной литературы

1. Antropos. Опыт энциклопедического изложения духовной науки Рудольфа Штайнера в 2 т. Сост. Г.А. Бондарь. - М.: Институт общегуманитарных исследований, 1999.
2. Бердяев, Н. А. О назначении человека. - М.: Республика, 1993.
3. Бердяев, Н.А. Проблема человека /к построению христианской антропологии/ // Ступени. -1991.-№1.-с.79-106.
4. Берн, Эрик. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. -СПб.: Лениздат, 1992.
5. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология. -М.: Издательство РАО, 1998.
6. Блонский, П.П. Избранные педагогические произведения. -М.: Педагогика, 1961.
7. Блонский, П.П. Психология младшего школьника. -М.: Воронеж: Институт практической психологии: МОДЭК, 1997.
8. Блонский, П.П. Педагогика. -М., 1934.
9. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6 т. -М.: Педагогика, 1982-1984.
10. Выготский, Л.С., Лурия, А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. -М.: Педагогика-Пресс, 1993.
11. Ганнушкин, П.Б. Избранные труды. -М.: Медицина, 1964.
12. Гаупп, Роберт. Психология ребенка. -Ленинград: Государственное издательство, 1924.
13. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. -М.: Школа-пресс, 1995.
14. Гранин, Ю., Разумов, А. Антропологический ренессанс. Что дальше? // Высшее образование в России. -1998.-№2.-с.117.
15. Зейгарник, Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. -М.: Издательство МГУ, 1982.
16. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. -М.: Издательство Свято-Владимирского Братства, 1993.
17. Зеньковский, В.В. Психология детства. -М.: Школа-пресс, 1996.
18. Кант, И. Собрание сочинений в 8 т., т.7 /Антропология/. -М.: ЦОРО, 1994.
19. Коменский, Я.-А. Избранные педагогические сочинения в 2 т. -М.: Педагогика, 1982.
20. Крайг, Г. Психология развития. -СПб.: Питер, 2000.
21. Курцвайль, Цви. Мартин Бубер и современная педагогическая мысль // НЕШ. -2000. -№6. -с.29-50.
22. Кьеркегор, Серен. Страх и трепет. -М.: Республика, 1993.
23. Кэлвин С.Холл, Гарднер Линдсей. Теории личности. -М., 1997.
24. Лейбниц, Г.В. Сочинения в 4 т., т.4. -М.: Мысль, 1989.
25. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения в 2 т. -М.: Педагогика, 1983.
26. Леонтьев, Д.А. Очерк психологии личности. -М.: Смысл, 1997.
27. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения в 8 т., т.4. - М.: Педагогика, 1984.
28. Мамардашвили, М. Картезианские размышления. -М.: Прогресс, 1993.
29. Мамардашвили, М. Как я понимаю философию. -М.: Прогресс, 1990.
30. Маслоу, Абрахам. Психология бытия. -М.: Рефл-бук; Ваклер, 1997.
31. Маслоу, А. Мотивация и личность. -СПб.: Евразия, 1999.
32. Мень, А. Тайна жизни и смерти. -М.: Знание, 1992.
33. Мир философии, ч.2. -М.: Издательство политической литературы, 1991.
34. Никитины, Б. и Л. Мы, наши дети и внуки. -Петрозаводск: Карелия, 1990.
35. Образ человека в зеркале гуманизма. -М.: УРАО, 1999.
36. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. -М.: Тойвола, 1995.
37. Орлов, Ю.М. Восхождение к индивидуальности. -М.: Просвещение, 1991.

38. Осорина, М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. -СПб.: Питер, 1999.
39. Педагогика. Под ред. Ю. К. Бабанского. -М.: Просвещение, 1983.
40. Педагогика. -М.: Школа-пресс, 1998.
41. Педагогика. Под ред. П. И. Пидкасистого. -М.: Российское педагогическое агентство, 1996.
42. Педагогика: Педагогические теории, системы, технологии. Под ред. С. А. Смирнова. -М.: Academia, 1999.
43. Песталоцци, И.-Г. Избранные педагогические произведения в 3 т., т.3. -М., 1965.
44. Пиаже, Жан. Речь и мышление ребенка. -СПб.: Союз, 1997.
45. Пиаже, Жан. Суждение и рассуждение ребенка. -СПб.: Союз, 1997.
46. Поведение животных. -М.: Time-Life: Кристина I С, 1994.
47. Психическое развитие воспитанников детского дома. -М.: Педагогика, 1990.
48. Психология личности в трудах отечественных психологов. -СПб.: Питер, 2000.
49. Развитие ребенка /пер. с англ./. -М.: Просвещение, 1968.
50. Российская педагогическая энциклопедия в 2 т. -М.: Научное издательство "Большая российская энциклопедия", 1999.
51. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. -СПб.: Питер Ком, 1998.
52. Сеченов, И. М. Психология поведения: Избранные психологические труды. -М.: Воронеж: Институт практической психологии: МОДЭК, 1997.
53. Слободчиков, В. И., Исаев, Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. -М.: Школа-пресс, 1995.
54. Слуцкий, В. И. Элементарная педагогика. -М.: Просвещение, 1992.
55. Субботский, Е. В. Ребенок открывает мир. -М.: Просвещение, 1991.
56. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения в 3 т. -М.: Педагогика, 1979-1983.
57. Теории личности в европейской и американской психологии. -Самара: Бахрах, 1996.
56. Управление поведением животных. -М., 1978.
59. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения в 6 т., т.5,6, -М.: Педагогика, 1990.
60. Философия. Под ред. В. Д. Губина и др. -М., 1997.
61. Франк, С. Л. Введение в философию в сжатом изложении. -СПб., 1993.
62. Фрейд, З. Введение в психоанализ. Лекции. -М.: Наука, 1991.
63. Фромм, Эрих. Душа человека. -М.: Республика, 1992.
64. Хейзинга, Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. -М.: Прогресс-Академия, 1992.
65. Холл, С. Собрание статей по педологии и педагогике. -М., 1912.
66. Хрестоматия по детской психологии. -М.: Институт практической психологии, 1996.
7. Хьелл, Л., Зиглер, Д. Теории личности. -СПб.: Питер, 2000.
68. Хьямяляйнен, Ю. Воспитание родителей: Концепции, направления и перспективы. -М.: Прогресс, 1993.
69. Чуковский, К. Собрание сочинений в 6 т., т.1. -М.: Художественная литература, 1965.
70. Шелер, М. Человек и история // Человек: образ и сущность. -М., 1991, с.133-160.
71. Шелер, М. Положение человека в Космосе // Проблема человека в западной философии. -М., 1988.
72. Эриксон, Эрик Г. Детство и общество. -СПб.: Ленато-АСТ: Университетская книга, 1996.
73. Эфроимсон, В. П. Гениальность и генетика. -М.: Информационно-издательское агентство "Русский мир", 1998.

* * *