

Иващенко

АКТУАЛЬНЫЕ
ПРОБЛЕМЫ
ВОЗРАСТНОЙ
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПСИХОЛОГИИ

Под общей редакцией
Ф. И. Иващенко и Я. Л. Коломинского

МИНСК
„ВЫШЭЙШАЯ ШКОЛА“
1980

Тем не менее предстоит еще длительная исследовательская работа по конструированию дидактического материала, практическое использование которого как в исследовательских, так и педагогических целях помогало бы выявлять уровень психического развития учащихся.

Рассмотренные выше вопросы далеко не исчерпывают проблематики соотношения обучения и умственного развития учащихся. Так, следовало бы тщательно показать, что дает для умственного развития школьников тот или иной метод обучения.

В настоящее время многие аспекты данной проблемы интенсивно изучаются. Глубокое понимание педагогами взаимосвязи обучения и умственного развития помогает конкретно понимать цели и задачи обучения, умело избирать методы обучения в каждом конкретном случае и правильно оценивать их эффективность, разрабатывать и совершенствовать формы и приемы оценивания результатов обучения и воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л. С.* Избранные психологические исследования. М., Изд-во АПН РСФСР, 1956.
2. *Махмутов М. И.* Организация проблемного обучения в школе. М., Просвещение, 1977.
3. Проблемы диагностики умственного развития учащихся. М., Педагогика, 1975.
4. Психологические проблемы учебной деятельности. Под ред. В. В. Давыдова. М., 1975.

Глава 3

ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

I. Психологическая сущность воспитания.

II. Психологические условия успешного воспитания. Особенности взаимоотношений воспитателя и воспитуемого.

III. Роль коллектива в формировании личности.

IV. Психологическое содержание самовоспитания.

На всех этапах своего развития советская психологическая наука всегда живо откликалась на важнейшие запросы народного хозяйства, школы. Тесная связь психологии с практикой — одно из условий авторитета психологии как науки. Однако до самого последнего времени она не была готова к решению такой сложнейшей задачи, как исследование закономерностей и условий формирования личности. И только в последние годы объектом внимания психологов стали вопросы воспитания, начала складываться такая отрасль психологической науки, как психология воспитания.

Задачи ее: изучение психологической сущности воспитания, закономерностей и условий формирования личности, соотнесение этих закономерностей с возрастом, помощь педагогике в конкретизации целей и конструировании новых методов воспитания, в разработке показателей, по которым можно было бы учитывать результаты воспитания. Возьмем, к примеру, цели воспитания. В самом общем виде — в виде идеала, образца — эти цели ставит общество. Оно требует, чтобы личность была гармонической, всесторонне развитой. Но для того чтобы эти цели стали педагогическими, могли направлять сам воспитательный процесс, требуется их специальная разработка, конкретизация с учетом как возрастных особенностей детей, так и тех средств, которые способны привести к желаемому результату.

Потребность в психологических знаниях обусловлена самой сущностью воспитания. Ведь воспитание связано с воздействием на сознание человека, с формированием и изменением его установок, целей, потребностей, привычек и других важнейших психологических образований.

Недостаточная доступность для наблюдения этих изменений и психики воспитуемого в целом и обуславливает сложность воспитательного процесса. К этому следует добавить, что воспитуемый иногда говорит не то, что думает, показывает себя не таким, каков он есть на самом деле. Воспитателю же необходимо действовать в соответствии с истинным положением дел. Не видя ближайших результатов своей работы, он вынужден лишь предполагать, какие эти результаты. Психологические знания и позволяют точнее рассчитывать задачи и цели воспитательной работы, ориентироваться в ее результатах, учитывать их.

I

С психологической точки зрения воспитание представляет собой активное и целенаправленное руководство формированием человеческой личности (Л. И. Божович). Оно предполагает как привитие ребенку желательных свойств, усвоение его общественно выработанным нормам и способам поведения, так и организацию его собственной деятельности и по овладению этими нормами и способами поведения.

Советские психологи считают, что формирование личности — не есть непосредственная и механическая проекция общественных отношений и педагогических воздействий. Как писал известный советский психолог С. Л. Рубинштейн, ничто в развитии личности не выводимо из внешних воздействий. Личность — результат взаимодействия общественных отношений и педагогических воздействий с внутренними условиями ее самой. К этим условиям относятся направленность личности (ее потребности, интересы, установки, идеалы, мировоззрение, убеждения), ее способности, характер, темперамент и другие ее свойства. Именно от них зависит, каков будет эффект того или иного педагогического воздействия.

Формирование личности, как и научение, происходит в процессе собственной деятельности ребенка, его собственной практики, когда он под руководством педагога выступает как субъект воспитания. Так, например, чтобы ребенок действительно усвоил нравственный образец (а не только знал о нем), его необходимо ставить в ситуации практического совершения реальных нравственных поступков. Это положение необходимо подчеркнуть, так как до недавнего времени и педагогика и психология в основном исследовали ребенка только как объект обучения и воспитания.

Воспитанность индивидуума есть результат не только воспитания, но и самовоспитания. Одна из важнейших задач педагога и состоит в том, чтобы роль самовоспитания в формировании личности была как можно больше.

Воспитание, как и учение, представляет собой двусторонний процесс и включает деятельность как воспитателя, так и ребенка. Деятельность воспитателя — это не только воздействие на воспитуемого, но и познание его как личности, установление с ним контакта, проектирование развития этой личности, организация собственной деятельности ребенка (в первую очередь мобилизация соответствующих его мотивов), выбор педагогических средств и методов и многие другие действия. В свою очередь деятельность ребенка в процессе воспитания не сводится к одному послушанию, исполнению указаний, советов и требований других лиц, а предполагает осуществление максимума самостоятельных и глубоко мотивированных для него действий и поступков, в том числе и действий по совершенствованию своей личности.

Двойственной природой воспитания объясняются многие его трудности, противоречия в формировании личности ребенка.

II

Условиями успешного воспитания принято считать установление тесного контакта воспитателя с ребенком; учет его возрастных и индивидуальных особенностей и тех психологических механизмов, которые лежат в ос-

нове формирования личности ребенка; активизацию его как субъекта воспитания. Остановимся более подробно на этих условиях.

Контакт с воспитуемым — это прежде всего установление с ним правильных взаимоотношений. При наличии этого контакта возникает взаимопонимание и сотрудничество с ребенком. Исходящее от учителя требование воспринимается им без колебаний, как должное. И наоборот, при отсутствии контакта то же требование воспринимается воспитуемым лишь внешне и выполняется только при наличии контроля педагога. Наиболее подробно психологами изучены познавательные и эмоциональные стороны взаимоотношений педагога и ребенка, прежде всего, особенности и механизмы восприятия воспитателем ребенка и восприятия ребенком воспитателя; особенности педагогического оценивания (как педагог оценивает личность учащегося) и самооценивания.

Исследованиями Л. И. Божович и ее сотрудников было установлено, что эффект воспитательного воздействия зависит не только от него самого, но и от того, как оно воспринимается воспитуемым. В одних случаях это воздействие воспринимается ребенком как само собой разумеющееся, как должное, в других, особенно если оно выражено в неуважительной форме, воспитательное воздействие рассматривается как придира, в лучшем случае — как что-то постороннее для учащегося. В последнем случае между ребенком и взрослым возникает непонимание, которое и было названо смысловым барьером.

Смысловой барьер возникает не только в том случае, когда педагог не соблюдает чувство меры или проявляет недостаток уважения к воспитаннику, но и тогда, когда педагог недостаточно осведомлен о мотивах его поступков, об обстоятельствах, в которых совершен тот или иной поступок, а также тогда, когда не учитывается собственное представление воспитанника о себе и своем поведении.

Поучительные результаты были получены при исследовании особенностей восприятия педагогами учащихся (работы А. А. Бодалева, Я. Л. Коломинского, С. В. Кондратьевой, В. И. Макаковой и др.)¹ и особенностей вос-

¹ См.: Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. Краснодар, 1975.

приятия учащимися своих воспитателей (работы Г. М. Горюхиной, А. А. Русалиновой, М. Ф. Хижинской и др.)².

Восприятие педагогами учащихся представляет собой довольно сложный процесс, в котором решающую роль играет прошлый опыт общения воспитателя и учащихся. При этом непроизвольно используются ранее сложившиеся схемы, стереотипы, наблюдаются определенные тенденции в оценивании объекта восприятия. Среди этих механизмов наиболее полно изучены стереотипизация или категоризация, «эффект ореола», инертность однажды сложившегося представления о человеке.

Известно, что в действительности оценивая главным образом знания учащихся, многие педагоги воспринимают самих учащихся только как носителей определенных отметок и судят о них как личностях только на основании их успеваемости, независимо от их успехов в других видах деятельности («ученик, плохо успевающий по одним предметам, не может хорошо заниматься по другим»). Для таких педагогов отметка* может заслонить более важные (в том числе и нравственные) качества ребенка. И впоследствии, встретившись с новым неуспевающим учеником, такой педагог наделяет его всеми остальными чертами, которые, по его мнению, характерны для этой категории учащихся. Этот механизм получил название стереотипизации (восприятие другого человека по непроизвольно сложившейся схеме, установке).

При восприятии учителями учащихся наблюдаются и другие тенденции. Так, например, нередко встречаются случаи, когда педагог переоценивает достоинства хорошо успевающих учащихся («у них все хорошо») и, наоборот, недооценивает достоинства тех учеников, которые слабо успевают, плохо приспособлены к школьной жизни («у них все плохо»). При этом завышение оценки личностных качеств учащегося тем выше, чем больше он нравится педагогу³. Такая предрасположенность к вос-

² См.: Там же.

* Попутно отметим, что и сама-то оценка является лишь средним, приблизительным нормативом. Она далеко не на сто процентов отражает уровень подготовки ученика. Для того чтобы она выполняла роль одного из средств воспитания, ее применение должно быть максимально индивидуализировано.

³ Бодалев А. А. Формирование понятия о другом человеке как личности. Л., 1970, с. 45—46.

приятно учащихся называется «идеализацией» или «эффектом ореола».

Характерно, что названные тенденции в восприятии определяют во многом и стиль воспитательной работы. А. А. Бодалевым, например, установлено, что те педагоги, которые недооценивают личные качества учащихся, предпочитают «автократический» стиль взаимоотношений с ними, т. е. уповают больше на административные меры воздействия, чем на методы убеждения⁴.

Особенно распространена среди педагогов такая тенденция в восприятии учащихся, как инертность однажды сложившегося представления о них. Составив об ученике определенное мнение на основе некоторых объективных фактов его поведения, такие педагоги по-прежнему оценивают его знания, относятся к нему, к его возможностям, не замечая новых фактов, изменений в его поведении. В качестве примера можно привести следующее высказывание учащегося: «У многих учителей чаще всего на основании первого ответа складывается мнение об ученике. Потом уже, хоть расшибись в лепешку, выше той оценки, которую поставили в первый раз, не поставят»⁵.

Устаревшее представление об ученике, естественно, тормозит формирование его индивидуальности, ограничивает развитие и актуализацию его возможностей. В связи с этой проблемой нельзя не вспомнить следующие слова В. А. Сухомлинского: «Если ребенок не видит успехов в своем труде, огонек жажды знаний гаснет, в детском сердце образуется льдинка, которую не растопить никакими стараниями до тех пор, пока огонек опять не загорится (а зажечь его вторично — ой как трудно!); ребенок теряет веру в свои силы, застегивается, образно говоря, на все пуговицы, становится настороженным, обществуется, отвечает дерзостью на советы и замечания учителя. Или еще хуже: чувство собственного достоинства у него притупляется, он свыкается с мыслью, что ни к чему не имеет способностей»⁶.

Таким образом, мы видим, что взаимопонимание воспитателя и ученика — процесс далеко не однозначный,

⁴ Там же, с. 111.

⁵ Цит. по кн.: Липкина А. И., Рыбак Л. А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. М., 1968, с. 22.

⁶ Сухомлинский В. А. О воспитании. М., 1975, с. 82.

это представление воспитателя о воспитуемом ни в коей мере не является результатом анализа облика, поведения только этого воспитуемого. На нем сказывается прошлый опыт взаимоотношений педагога с детьми, особенности его установок, сложившиеся у него схемы восприятия и оценивания детей.

Следовательно, возникает необходимость в разработке путей и методов ограничения действия названных выше произвольных механизмов. По нашему мнению, основной путь — это обмен мнениями между педагогами об одних и тех же учащихся. Ведь коллективный опыт общения с учащимися в процессе обучения и воспитания богаче индивидуального. Другой путь — ознакомление педагогов с ошибками и возможными ошибками восприятия ребенка человеком (явления стереотипизации, «идеализации», инертности представлений о человеке), привлечение их внимания к собственному стилю взаимоотношений с воспитуемыми.

Есть своеобразие и в восприятии учащимися педагогов, их личных качеств и поступков. Приведем некоторые факты, которые были получены советскими психологами при исследовании этой проблемы.

Неправильные в педагогическом отношении поступки учителя ниже других оценивают сильные по успеваемости учащиеся и выше — средние учащиеся, которых, как известно, учителя знают мало (данные Б. П. Ковалева и С. В. Кондратьевой).

Есть своя специфика и в восприятии учителя неуспевающими школьниками. Уже в I классе намечается дифференциация в этом восприятии. Так, у неуспевающих первоклассников формируется представление об учителе как о человеке, приносящем много неприятностей. Если неудовлетворительная оценка учителя сочетается с осуждением ребенка родителями, то в представлениях ребенка отражаются главным образом отрицательные качества учителя (данные Г. М. Понарядовой и В. С. Понарядова).

Важное условие воспитания — учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, соотношение методов и способов воспитания с возможностями развития детей в те или иные возрастные периоды.

Необходимость учета возрастных особенностей обусловлена тем, что как и обучение, воспитание не во все

возрастные периоды одинаково эффективно. В психологии долго считалось, что каждый новый возрастной этап развития человека непременно обогащает и развивает все его психические функции. На самом же деле для развития отдельных его возможностей имеются свои возрастные периоды, которые являются для этого наиболее благоприятными. Их обычно называют сензитивными периодами развития. Во время этих периодов ребенок оказывается особенно чувствительным по отношению к влияниям определенного рода. Когда данный период минует или когда он еще не наступил, воспитательные влияния, к которым ребенок в этот период особенно чувствителен, становятся иногда малоэффективными или нейтральными, или даже оказывающими противоположное действие. Обратимся к примерам.

Обучение речи, как известно, возможно главным образом в раннем детстве (от 1 года до 3 лет). В этот период у детей особенно повышенная чувствительность к языку, к новым впечатлениям. Позже эта чувствительность к воздействиям явно понижается.

Для развития сложных двигательных навыков, координации движений самый благоприятный период — младший школьный возраст, когда у детей наблюдается повышенная потребность в движениях.

К нравственным и эстетическим переживаниям, по мнению советского психолога Л. М. Якобсона, наибольшая восприимчивость вносится (16—18 лет). И если в данный период не удалось повлиять у юноши (или девушки) восприимчивость к этим переживаниям, то в зрелые годы уже трудно наверстать упущенное.

По мнению другого советского психолога, Н. С. Лейтеса, каждый возраст сензитивен к каким-то влияниям, в том числе и к воспитательным, и вносит свой, особый вклад в формирование личности⁷. В настоящее время еще мало известно об этих возрастных возможностях. Почти не изучены сензитивные периоды подросткового возраста. По-видимому, данным обстоятельством и объясняется слабая разработанность методов обучения и воспитания детей этого возраста.

В силу многих причин развитие детей, как известно,

⁷ См.: Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. М., 1971, с. 241.

протекает по-разному, поэтому личность каждого ребенка наряду с общим, типичным для детей данного возраста, имеет и свое, индивидуальное. Это индивидуальное и определяет во многих случаях эффективность воспитательных воздействий. Опытный педагог, прежде чем применить тот или иной воспитательный прием, соотносит его с возрастными и индивидуальными особенностями ребенка. Под последними понимаются черты характера ребенка, его интересы, темперамента, способности, его позиция по отношению к себе (самооценка), предположим, к цели (уровень притязаний). Здесь мы остановимся на самооценке и уровне притязаний, так как именно эти особенности личности ребенка наиболее тесно связаны с вовлечением его самого в процесс воспитания.

Исследования советских психологов показали, что активность личности, ее отношение к самой себе во многом обуславливается самооценкой (работы Л. И. Божович, Е. И. Савонько, В. Ф. Сафина, Ф. И. Иващенко и др.).

Школьник с высокой самооценкой чувствует себя более уверенно, ставит перед собой более высокие цели, чем тот, кто при прочих равных условиях занижает самооценку.

На основе самооценки формируется уровень притязаний личности, т. е. тот уровень достижений, на который школьник считает себя способным. Как известно, школьники заметно различаются по тем целям, которые они ставят перед собой: одни ставят высокие цели, претендуют на лучшие достижения, другие, наоборот, довольствуются малым, претендуют на минимум. Ясно, что степень активности тех и других учащихся, а следовательно, и развитие их личности будут неодинаковыми.

Важно не только учитывать самооценку учащегося, уровень его притязаний, но и активизировать эту самооценку, поднимать уровень его притязаний. В настоящее время советскими психологами ведутся интенсивные поиски способов активизации самооценки. В результате экспериментальных исследований было установлено, что одним из эффективных приемов повышения самооценки младших школьников является сравнение настоящих достижений учащегося с его же прежними (как выполнено задание, лучше или хуже, чем в прошлый раз) и сравнение учащихся, равных по возможностям, но имеющих

разные результаты (из-за различий в развитии личностных качеств, в частности старательности, организованности и т. д.). Менее эффективно сравнение детей, отстающих в учении, с хорошо успевающими учениками⁸. Однако именно этот вид сравнения чаще всего используется на практике.

Как показывают наши и других авторов исследования, для поднятия низкого уровня притязаний личности могут быть использованы такие свойства самооценки, как: 1) перенос ее с одних возможностей, свойств личности, учебных ситуаций или видов деятельности на другие и 2) синтез в ней актуальных и потенциальных возможностей. Педагог всегда может организовать внутри одной и той же деятельности частный успех и основанную на нем частную самооценку, а затем и перенос ее на общую самооценку возможностей школьника. С той же целью можно использовать неравномерное продвижение учащегося в различных видах деятельности, а следовательно и неравномерное развитие самооценок, связанных с этими видами деятельности. Выполненные нами исследования показывают, что старшие школьники дифференцированно оценивают свои возможности в таких значимых видах деятельности, как учение и труд. Около 72% учащихся считают, что различия в учебных и трудовых достижениях вполне возможны в силу обстоятельств и должно быть использовано воспитателем для поднятия притязаний учащегося через организацию переноса самооценки с более доступного вида деятельности на другие. Попутно отметим, что такое положение, когда в одном и том же классе педагоги, основываясь на различиях в достижениях учеников, по-разному оценивают личное достоинство одних и тех же учащихся, не является недостатком. При единообразии мнений учителей (по крайней мере во многом определяет и мнение учащегося о самом себе) возможности для реализации потребности в достижениях многих учащихся значительно сокращаются.

То же самое можно сказать и об использовании этого свойства самооценки — синтеза в ней актуальных и потенциальных, еще не реализованных возможностей и устремлений человека. Устремления человека в будущее во многом определяют его деятельность, стратегию его поведения на длительное время. В связи с этим мы считаем, что неслучайно завышенная самооценка (по сравнению с оценкой учителя и соученика) не есть отрицательное ее свойство, как полагают некоторые психологи и педагоги. Наоборот, именно такая самооценка свидетельствует о заинтересованности учащегося в продвижении вперед, она может явиться (но, конечно, не всегда) стимулом к проявлению самостоятельности и инициативы, к самовоспитанию. Не трудно понять, что улучшить свою успеваемость отстающий ученик может только в том случае, если он высоко оценивает свои силы, считает себя способным на большее. Однако при неправильном воспитании, когда завышенная самооценка и уровень притязаний ребенка формируются не на основе реальных успехов в какой-либо деятельности, а на основе неправильной, завышенной оценки его окружающими, когда эта самооценка и уровень притязаний значительно превосходят его возможности, у него могут (но не обязательно) развиваться склонность к неадекватным реакциям, обидчивость, агрессивность, упрямство, и т. п.¹⁰

III

Для формирования личности нового человека и развития его как субъекта воспитания особенно благоприятные условия имеются в коллективе и коллективной деятельности. Именно через коллектив осуществляются взаимоотношения между личностью и обществом, происходит приобщение к общественному опыту поведения. Психологической предпосылкой для этого являются социальные потребности человека, в частности его потреб-

⁸ Абдрахманова В. Б. Зависимость самооценки от интраличностного и интерличностного сравнения детей. — Вопросы психологии, 1975, № 5.

⁹ Иващенко Ф. И. Неравномерность развития притязаний в учении и труде как условие развития личности школьника. — В сб.: Организация и содержание воспитательной работы в условиях сельской школы. М., 1975; Он же. Самоценка в учении и труде старших школьников. — В кн.: Воспитание, обучение и психическое развитие. Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. М., 1977.

¹⁰ Божович Л. И., Славина Л. С. Случаи неправильных взаимоотношений ребенка с коллективом и их влияние на формирование личности. — Вопросы психологии, 1976, № 1.

ности в общении с ровесниками, в признании других людей. Уже в подростковом возрасте эти потребности становятся мотивами поведения ребенка, источниками его активности. Они обуславливают и ориентацию подростка на авторитет и мнение своих сверстников.

Воспитательные возможности коллектива определяются складывающимися в нем системами взаимоотношений. Эти взаимоотношения проявляются в таких социально-психологических феноменах, как общественное мнение, дух соревнования и здорового соперничества, внутригрупповая внушаемость, солидарность, коллективный энтузиазм и др. Под их влиянием и формируется личность ребенка, его моральные ценности, отношение к труду, другим людям и к самому себе.

В процессе совместной общественно полезной деятельности в коллективе формируются, в основном, следующие два вида связей: личные, или непосредственные, деловые, или опосредствованные. Первые — это отношения взаимной симпатии, взаимного тяготения, дружбы, товарищества и др. Эти связи составляют так бы сказать, поверхностный слой психологической структуры коллектива. Более сложными и в то же время важными для становления и функционирования коллектива являются деловые связи, т. е. те связи, которые опосредствованы содержанием совместной групповой деятельности, например: отношения ответственной зависимости (подчинения и руководства), требовательности к другим, сотрудничества и др. Для развития сплоченного коллектива характерно преобладание именно этих связей. Они возникают между членами в процессе решения стоящих перед коллективом общественно важных задач и опосредствованы принятыми в нем целями, ценностями (традициями, ожиданиями, нормами поведения).

Как личные, так и деловые отношения оказывают большое влияние на социальное формирование ребенка. Сегодня наиболее полно изучено влияние личных отношений (работы Я. Л. Коломинского, Л. И. Уманского, Ю. А. Орна и их сотрудников). Выявлена тесная зависимость между положением ребенка в системе непосредственных межличностных отношений и его общим самочувствием в детском коллективе, развитием черт характера. Обнаружена и обратная зависимость между личными качествами ребенка и отношением к нему других членов

коллектива. Одни из этих качеств (например, общительность, готовность помочь, отзывчивость и др.) вызывают отношения эмоционального предпочтения другим (например, лень, лживость, агрессивность и др.) — отношения безразличия, отвержения. Изучены и другие закономерности в личных взаимоотношениях внутри групп и коллективов, учет которых позволяет более эффективно воздействовать на личность, управлять формированием психологического климата в коллективе*.

Из деловых отношений получены другие изучены отношения ответственной зависимости (термин принадлежит А. С. Макаренку). Наибольший вклад в их изучение внесли А. А. Шнирман, Т. Е. Конникова, Л. И. Новиков, Л. И. Манский. Деловые отношения интенсивно изучаются в лаборатории А. В. Петровского (Институт психологии АПН СССР). Здесь уточнены некоторые социально-психологические отличия внутриколлективных процессов от взаимоотношений в диффузных группах, в частности выявлены различия между показателями коллективной активности и параметрами групповой активности, между сплоченностью коллектива и сплоченностью группы.

В процессе решения общественно значимых задач у членов коллектива формируется коллективистическое самоопределение, ориентация на ценности коллектива, эмоциональная идентификация. Личность начинает избирательно относиться к любым влияниям, оценивать их в зависимости от того, соответствуют ли они ценностям коллектива, задачам и целям его деятельности, ориентироваться на оценки, установки и позиции группы в отношении наиболее значимых для нее объектов. Складывается способность личности к сопереживанию с любым членом группы, отношение к каждому как к равному по праву на сочувствие и поддержку. На основе этих способностей и отношений у членов коллектива формируются чувства взаимопомощи, коллективизма, долга и другие важные черты характера.

При включении личности в коллективную трудовую деятельность у нее происходит изменение мотивов труда, перестройка иерархии этих мотивов. На первый план

* Более подробно о роли личных непосредственных отношений в формировании личности ребенка см. в гл. 4.

выдвигаются интересы коллектива. В связи с этим сошлемся на исследование А. А. Туровской. В качестве испытуемых были взяты учащиеся педагогического училища (в возрасте 16—20 лет). Установлено, что в процессе активной совместной деятельности по реализации общественно значимой цели (например, шефство над детским садом, организация рейда под девизом «Салют ветеранам» или диспута на тему «В чем смысл жизни?» и др.) и при интенсивном педагогическом руководстве заметно возрастает число коллективистических ответов и их устойчивость. После начала реализации цели число испытуемых, которые, несмотря на мнение «подставной группы», отстаивали свое, соответствующее действительному мнению группы, увеличилось на 81% по сравнению с тем, которое было до начала реализации той же цели¹¹.

Одним из важнейших результатов воспитания в коллективе является способность личности реагировать на ожидания других членов коллектива. Эта способность имеет прямое отношение к развитию личности как субъекта воспитания. Остановимся на ней несколько подробнее.

Как известно, чем младше ребенок, тем в большей мере его поведение направляется другими людьми, детерминируется непосредственными влияниями. И лишь со временем, по мере формирования у него самосознания наступает такой период, когда он может вести себя с учетом того, что ожидают от него товарищи, педагоги, другие взрослые. Благодаря этому становится возможным превращение педагогических требований, взглядов, разрабатываемых коллективом сверстников, во внутренние требования личности к самой себе, в ее собственные взгляды.

Развитию упомянутой способности особенно благоприятствует участие ребенка в коллективной деятельности, выполнение им роли уполномоченного коллектива (например, бригадир ученической бригады, звеньевой, председатель комиссии по контролю за качеством работы, ответственный за выпуск стенной газеты и др.). А. С. Макаренко, создавая в колонии коллективы, стре-

¹¹ Туровская А. А. Экспериментальное изучение зависимости группового поведения от степени присвоения целей деятельности. — Вопросы психологии, 1976, № 2.

мился, чтобы каждый воспитанник «сыграл» как можно больше таких ролей. «Требования коллектива, — писал он, — являются воспитывающими, главным образом по отношению к тем, кто участвует в их выполнении»¹².

В качестве иллюстрации поведения с учетом ожиданий других членов коллектива сошлемся на результаты одного эксперимента, проведенного нами в трех производческих звеньях ученических производственных бригад. В первый (контрольный) день результаты и качество работы учащихся воспитатель-педагог оценивал как обычно, в индивидуальном порядке. Во второй (экспериментальный) день он, по предложению экспериментатора, поставил перед звеном задачу добиться более высоких производственных результатов и по объему и по качеству. Постановка такой задачи была мотивирована тем, что накануне эти показатели были ниже, чем в сопоставимых соревнующихся звеньях. В результате перехода от индивидуальной оценки объема и качества работы к коллективной показатели заметно улучшились (случаи брака, например, уменьшились почти в 3 раза), хотя внешний контроль за ходом выполнения задания был таким же, как и накануне¹³. Данный эффект, по нашему мнению, был обусловлен именно тем, что педагог стимулировал взаимные ожидания учащихся и проявление способности каждого из них реагировать на эти ожидания (т. е. на подразумеваемое общественное мнение).

Значение названной способности состоит в том, что педагог может влиять на школьника не только непосредственно, но и опосредованно, воспитывать его как на его собственном опыте, так и на опыте других людей (в приведенном выше примере — на опыте других членов коллектива). Эта способность формируется и под влиянием широкой гласности поощрений и наказаний, группового обсуждения положения дел в коллективе, благодаря показу общности целей и важности взаимной помощи, а также других воспитательных мероприятий, которые обеспечивают многократное отражение в сознании школьни-

¹² Макаренко А. С. Трудовое воспитание. Минск, 1977, с. 57.

¹³ Иващенко Ф. И. Отражение ожидания других людей как один из механизмов формирования личной ответственности. — В сб.: Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. Тезисы докладов.

ка требований и ожиданий других членов коллектива, осознание себя как субъекта поведения.

IV

Выше уже было отмечено, что формирование личности обусловлено не только воспитанием, но и самовоспитанием, что субъектом воспитания он становится прежде всего в процессе формирования коллектива, осуществления коллективной деятельности.

В психологии самовоспитание рассматривается как специфическая высшая форма саморегуляции личностью своего поведения и деятельности¹⁴. В более узком значении под самовоспитанием принято понимать сознательную и систематическую работу над самим собой с целью усовершенствовать свою волю, характер, способности, пригодность к той профессии, которой человек думает заняться в будущем. Такая работа над собой становится возможной благодаря тому, что, во-первых, человек обладает рефлексией, т. е. способностью отражать в своем сознании самого себя (иметь Я-образ), составить представление о своей сущности, общественной ценности, о том, как он выглядит в глазах других, что во-вторых, он может относиться к самому себе (быть удовлетворенным или неудовлетворенным своим поведением, своими достижениями).

Наиболее оптимальный период для самовоспитания — старший школьный возраст, когда потребность в сознательной саморегуляции у детей наиболее выражена, когда возникает своего рода «расположенность к самовоспитанию» (Н. С. Лейтес). В подростковом возрасте, по мнению П. И. Рувинского, изучавшего особенности самовоспитания подростков, могут иметь место только некоторые предпосылки для самовоспитания. Прежде всего это желание подростка утвердить в своей личности отдельные качества, и особенно самостоятельность. Хотя объективно такое самовоспитание имеет место, оно недостаточно осознается, носит ситуативный характер.

¹⁴ Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977, с. 141.

Значительным внутренним препятствием для организации самовоспитания в этом возрасте является нигилистическое отношение подростков к педагогическим воздействиям (кризис подросткового возраста).

Всякое самовоспитание обязательно предполагает наличие потребности в нем. Такая потребность может появиться у школьника под влиянием идеалов или перспективы новой позиции, или оценки.

Осознание человеком потребности в самовоспитании происходит также тогда, когда он включается в какую-то деятельность, начинает действовать. В связи с этим умение воспользоваться следующим совет В. Гете: «Начни действовать — и ты сразу поймешь, что в тебе есть». Будет или не будет работать человек над собой, над устранением выявленных недостатков — это отчасти зависит от уровня развития у него волевых качеств, а также от того, насколько адекватно он оценивает себя, насколько высока его самооценка.

Процесс самовоспитания обычно начинается с составления примерной программы, в которой перечисляются краткие правила поведения, те качества, которые необходимо развивать у себя, и те, от которых следует освободиться. Вот один из примеров программы (составлена ученицей IX класса):

«1) в работе помогать и дружить, если это полезно для дела, даже с теми, к кому испытываешь личную антипатию;

2) не перекладывать ответственность за неудачу на других;

3) не следует делать большие глаза, когда видишь недостатки в людях. Самые хорошие люди еще далеки от совершенства;

4) недостаток времени — не оправдание;

5) чем больше с человека спрашивают, тем значит он нужнее коллективу;

6) поменьше личного самолюбия, побольше советской гордости, поменьше думать о себе, побольше о своем деле»¹⁵.

К «технологии» самовоспитания относится и умение

¹⁵ Беляев М. Ф., Пермякова В. А. Развитие интереса к героическому у учащихся. — Вопросы психологии, 1959, № 6.

школьника контролировать себя, время от времени давать себе отчет о проделанной работе¹⁶.

Управление самовоспитанием сложнее, чем самое воспитание. Наиболее трудным, конечно, является пробудить у школьника потребность в нем, максимально использовать внутренние ресурсы субъекта, которые на сегодняшний день почти не изучены. Мало исследованы и такие вопросы, как значение волевых качеств в самовоспитании; роль самооценки в работе над собой (какая самооценка в этом отношении наиболее оптимальна: несколько завышенная или соответствующая оценке окружающих); внутренние психологические барьеры, препятствующие самовоспитанию; особенности самовоспитания в различных видах деятельности (учебной, профессиональной и др.).

* * *

Итак, по мере развития сознания, самосознания, различных видов деятельности, в которых человек участвует, происходит постепенное превращение личности из объекта в субъект воспитания, а сам процесс воспитания переходит в самовоспитание. В связи с этим переходом последовательность основных изменений в автономности поведения индивида (нравственно-трудового и др.) может быть представлена примерно следующим образом.

Вначале поведение ребенка регулируется непосредственными влияниями предметной и социальной среды. Такая регуляция поведения наблюдается вплоть до младшего школьного возраста. На этом этапе преобладает индивидуальное воспитание личности.

Затем по мере взросления ребенка и развития его самосознания поведение его регулируется и опосредствованными влияниями (например, воздействиями воспитателя на других, с кем воспитуемый общается или участвует в совместной коллективной деятельности). Этот этап наступает в подростковом возрасте. Благодаря назван-

¹⁶ О приемах и методах самовоспитания см.: *Климов Е. А.* Путь в профессию. Л., 1974; *Селиванов В. И.* Воспитание воли школьника. М., 1964; *Кочетов А. И.* Воспитание и самовоспитание подростка. — Сов. педагогика, 1963, № 11; *Рувинский Л. И.* Воспитание и самовоспитание школьников. М., 1969.

ним изменениям становится возможным воспитание личности в коллективе и через коллектив.

Примерно в старшем школьном возрасте возникает саморегуляция поведения на основе представлений и понятий о правилах и моральных нормах, ожиданиях других лиц, коллектива, общества. Вначале эта саморегуляция осуществляется при наличии внешнего контроля (например, в присутствии других лиц), а затем, по мере ее обобщения, и без этого контроля. Формирование личности происходит главным образом под влиянием самовоспитания.

В основе поведения на первых двух этапах лежат, главным образом, такие психологические механизмы, как подражание, идентификация, внутригрупповая внушаемость. На последнем этапе поведение основывается на самооценке, рефлексии, самопознании и других еще не известных механизмах. Разумеется, формирование последних механизмов начинается в недрах предыдущих этапов поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., Просвещение, 1968.
2. Вопросы психологии личности. Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоняжевой. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.
3. *Макаренко А. С.* Цель воспитания. — Соч., т. 5. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958.
4. *Рубинштейн С. Л.* Психологическая наука и дело воспитания. — В кн.: Проблемы общей психологии. Изд. 2-е. М., Педагогика, 1976.
5. *Якобсон П. М.* Психологические проблемы воспитания личности. — Народное образование, 1973, № 9.