

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1. Сложнейшие безусловные рефлексы высших животных — филогенетическая предыстория потребностей человека	15
Глава 2. Опыт классификации потребностей человека	45
Глава 3. Отражательно-оценочная и регуляторные функции эмоций. Их нейроанатомические и нейрохимические основы	64
Глава 4. Физиологические механизмы организации целенаправленного поведения	109
Глава 5. Проблема индивидуальных (типологических) различий.	143
Глава 6. Сознание и неосознаваемые проявления высшей нервной деятельности человека	175
Глава 7. Воспитание как мотивирование	217
Вместо заключения. Естественно-научное обоснование ключевых понятий общей психологии	227
Литература	244

Глава 7

ВОСПИТАНИЕ КАК МОТИВИРОВАНИЕ

Исследование закономерностей и мозговых механизмов эмоций человека, их зависимости от потребностей и мотивов, от условий удовлетворения этих многообразных, непрерывно развивающихся и усложняющихся потребностей чрезвычайно важно для формирования научных основ воспитания начиная с самого раннего возраста. В ходе реализации школьной реформы стал особенно очевидным ныне существующий разрыв между обучением и воспитанием, накоплением знаний и формированием эмоционально-мотивационной сферы детей и подростков.

Существование любого человеческого общества невозможно без соблюдения его членами исторически обусловленных норм поведения, регламентирующих разнообразные права и обязанности. Цель воспитания в широком смысле и состоит в том, чтобы каждый вновь входящий в общество юный гражданин знал эти нормы и следовал им. Иными словами, воспитание предстает перед нами как частный случай обучения.

Но очевидное для любого наблюдателя сходство воспитания с обучением таит в себе неожиданные парадоксы и порождает серьезные трудности. Дело в том, что знание норм само по себе не обеспечивает следования этим нормам. Философ А. Харчев писал недавно на страницах журнала «Коммунист»: «...система социалистических ценностей, о которых рассказывается на уроках, оказывает недостаточное влияние на практическое поведение учащихся. Иначе, говоря, информируя о ценностях, школа не занимается (или очень мало занимается) формированием индивидуальных ценностных ориентаций своих питомцев, не имеет ни методики, ни систематизированного и научно обобщенного опыта в этой

области» (Харчев, 1984, с. 48). Аналогичную оценку положения вещей мы находим и в передовой статье газеты «Правда», посвященной воспитанию чувств. «Культура чувств не сводится к усвоению тех или иных правил, нравственных норм. Ведь бывает и так: человек их знает, а в конкретном поведении им не следует. Жизненная сила норм и правил социалистического общежития обнаруживается тогда, когда они «перешли» в живое чувство, стали непосредственным побуждением и мотивом деятельности личности» («Правда». 1984. № 330. С. 1).

Как всякое обучение, требование следовать существующим нормам подкрепляется поощрением и наказанием, т. е. положительными и отрицательными эмоциями. Здесь-то и обнаруживается источник серьезных дефектов практики повседневного воспитания.

Ведь эмоции сами по себе не имеют социальной (в том числе воспитательной) ценности, поскольку последняя целиком зависит от потребности, в связи с удовлетворением или неудовлетворением которой возникает данное эмоциональное состояние. Мы же нередко оказываемся крайне неразборчивы в выборе средств поощрения за соблюдение принятых в нашем общежитии норм. Не зная и, как правило, не задумываясь над тем, что именно представляет главную ценность для данного ребенка в данном возрасте, многие родители глубоко убеждены, что вкусная пища, хорошая одежда, карманные деньги, магнитофоны, книги и т. п. вполне достаточны для того, чтобы ребенок отплатил им благодарностью и неукоснительным соблюдением норм, характеризующих воспитанного человека.

Парадокс состоит в том, что намеченные нами средства для формирования желательного поведения могут легко превратиться в его цель. Потребность экономии сил играет не последнюю роль в стремительном сокращении пути к получению желаемого вознаграждения или к избеганию возможного наказания. «За тридцать лет работы в школе, — вспоминает В. А. Сухомлинский, — мне довелось разбирать сто как будто бы совершенно одинаковых поступков: подросток скрыл от родителей неудовлетворительные оценки, поставленные учителем. Но в каждом случае есть свои причины, свои нравственные и эмоциональные мотивы...» (Сухомлинский, 1979, с. 49). Сказанное справедливо отнюдь не только для избегания наказания или получения материальных благ. Даже

социальное одобрение, похвала со стороны взрослых, превратившись в цель, может породить нарочитую демонстрацию своего послушания, заискивание и угодничество. На эту опасность своевременно указал В. А. Сухомлинский: «...очень важно, чтобы положительная общественная оценка достоинства личности выражалась не в премиях, наградах и т. п., не сравнением достоинств одного с недостатками другого. Такая оценка вместо коллективизма воспитывает детский карьеризм, опасный тем, что он таит в себе духовный заряд на всю жизнь: из маленького карьериста вырастает большой негодяй» (Сухомлинский, 1979, с. 58).

Итак, первым принципом продуктивной теории воспитания должен стать решительный переход от обучения одному лишь знанию норм поведения к его более глубоким основам — к формированию такого набора и такой иерархии потребностей воспитуемого, которые наиболее благоприятны для развития общества и реализации личности во всем богатстве ее потенциальных возможностей.

Но каким образом мы можем формировать социально желательную структуру потребностей, если по самой природе своей они не подвластны прямому воздействию сознания и воли, если, по меткому замечанию Шопенгауэра, человек может делать то, что он хочет, но он не может хотеть того, что хочет, если сфера потребностей в значительной своей части принадлежит неосознаваемому психическому.

В известном смысле можно сказать, что в отличие от обучения, адресуемого почти исключительно к сознанию субъекта, воспитание направлено прежде всего и главным образом на подсознание воспитуемого. Именно благодаря подсознанию внешние по отношению к субъекту социальные нормы становятся внутренними регуляторами его поведения, приобретая в процессе этой интериоризации ранее несвойственную им императивность. Как же добиться того, чтобы социально ценные нормы поведения стали чувством долга, велением сердца, голосом совести, — вот вопрос, на который должна ответить научно обоснованная теория воспитания.

Пока нам известен только один способ прямого воздействия на подсознание — сила непосредственного примера, базирующаяся на потребности в подражании, особенно ярко выраженной в раннем детском возрасте. Могущество эталонов поведения, которые ребенок встречает в своем

ближайшем окружении, хорошо иллюстрирует эпизод, приведенный С. Соловейчиком. «Мой товарищ так ответил на вопрос о его воспитании: — Отец мною совсем не занимался. Но когда бы я среди ночи ни проснулся, я видел щелочку света под дверью его комнаты. Он работал... Вот эта щелочка меня и воспитывала!» (Соловейчик, 1985, с. 194). С другой стороны, имитационное поведение (особенно групповое) легко преодолевает все доводы, которые мы адресуем сознанию воспитуемого, все объяснения преимуществ «хорошего» и «полезного» по сравнению с «вредным» и «плохим». Если бы ребенок с раннего детства находил вокруг себя примеры только должного, соответствующего нормам поведения, воспитание социально ценной личности перестало бы быть предметом специальных забот. Однако реальная действительность далека от этого утопического идеала. Как здесь не вспомнить призыв К. Маркса не забывать о том, «что воспитатель сам должен быть воспитан» (*Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 3. С. 2*).

Ограниченность способов прямого воздействия на подсознание, равно как и их уязвимость (поскольку подражательное поведение с легкостью воспроизводит и фиксирует примеры социально неприемлемых действий), побуждает искать опосредованные пути к сфере потребностей и мотивов. Выше мы не раз говорили о том, что важнейшим механизмом трансформации потребностей, их конкуренции друг с другом являются эмоции, порождаемые информацией о средствах и способах удовлетворения тех или иных побуждений. Значит, путь к потребностям все же лежит через сознание субъекта, точнее, через его вооружение такой информацией, которая содействовала бы развитию и укреплению социально ценных мотиваций, исключая их социально неприемлемые, уродующие личность трансформации. И об этом опять-таки очень точно сказал Сухомлинский: «Противоречие между богатством желаний, с одной стороны, и ограниченностью сил, опыта, возможностью для осуществления их — с другой, представляет сложный процесс самоутверждения» (Сухомлинский, 1979, с. 55).

«Безоружность» бурлящих в подростке витальных, социальных и идеальных потребностей — вот истинная и единственная причина объективной и субъективной «трудности» этого возраста, которой посвящены сотни публикаций. На вопрос: «Хотели бы Вы вернуться в свои

16 лет?» — академик Э. Андроникашвили ответил: «Не хотел бы, так как разрыв между огромным объемом желаний, с одной стороны, и возможностями их осуществления — с другой, порождал в те годы чувство страшной неудовлетворенности» (Андроникашвили, 1979, с. 2). Значит, первая задача воспитания состоит в том, чтобы вооружить ребенка такими средствами удовлетворения его естественных, неустранимых, органически присущих ему потребностей, которые были бы дважды полезны как для общества, так и для самого субъекта. Пусть он соперничает, но в труде и спорте, а не в уличной драке, пусть утверждает себя в глазах сверстников благородным поступком, а не хулиганской выходкой, пусть демонстрирует свое повзросление зрелостью принимаемых им решений, а не курением и опытом общения с бутылкой. Необходимость социально приемлемой «канализации» потребностей ребенка вместо бессмысленной борьбы с самими потребностями афористично сформулировал Януш Корчак: «Ты вспыльчив, — говорю я мальчику, — Ладно, дерись, только не слишком больно, злись, но только раз в день. Если хотите, в этой одной фразе я изложил весь педагогический метод, которым я пользуюсь» (Корчак, 1978, с. 13). Разум не осуждает природные инстинкты, утверждал Гегель, но направляет и облагораживает их. Эту же мысль развивает Н. И. Лобачевский: «Всего обыкновеннее слышать жалобы на страсти, но как справедливо сказал Мабли: чем страсти сильнее, тем они полезнее в обществе; направление их может быть только вредно» (Лобачевский, 1976, с. 41).

Процесс канализации удовлетворения потребностей в желательном для воспитателя направлении облегчается тем обстоятельством, что дополнительная *потребность в вооруженности как таковой* занимает доминирующее положение в иерархии мотивов детей и подростков на протяжении многих лет жизни. Тренируя свои двигательные координации в «бесцельной», с нашей точки зрения, возне, подражая действиям взрослых, воспроизводя их поведение в своих играх, ребенок *непрерывно вооружается* ради самой вооруженности, неосознанно накапливая навыки и умения, большая часть которых ему понадобится лишь в дальнейшем. К сожалению, мы далеко не всегда различаем эту специфическую потребность и пользуемся ею в педагогической практике, хотя потребность *уметь и мочь* не менее сильна, чем потребность *знать*, а удовлетворение

этой потребности способно быть источником не менее ярких положительных эмоций, чем удовлетворение детской любознательности.

Превращение творческого труда в жизненную потребность, в источник наслаждения, радости жизни, в средство развития способностей справедливо рассматривают как важнейшее проявление ленинского «закона возвышения потребностей» (Печенев, 1976). В иерархии человеческих ценностей труд по способностям занимает одно из высших мест (Мазур, 1984). Однако не секрет, что на данном этапе развития социалистической цивилизации общество объективно нуждается в значительном количестве явно нетворческого, рутинного и «непрестижного» труда. Означает ли это, что единственными стимулами трудовой деятельности такого рода остаются материальное вознаграждение и общественный долг? Мы полагаем, что нет.

Высокая степень квалификации, мастерское владение своей профессией, удовлетворяя присущую человеку потребность в вооруженности, способны стать источником положительных эмоций при выполнении любой работы. Как правило, мы говорим о престижности профессий, сравнивая их между собой, и гораздо меньше уделяем внимания престижности «по вертикали», внутри одной и той же профессиональной деятельности человека. Нам могут напомнить о «лучших по профессии», о конкурсах лесорубов, доярок, парикмахеров и т. п. Но в этих конкурсах упор, как правило, делается на социальные мотивации, труд как средство достижения целей, с самим процессом труда непосредственно не связанных. Мы же ведем речь об удовольствии, возникающем от ощущения своего мастерства, свободного владения орудиями производства, артистизма выполнения, казалось бы, самых обыденных и рутинных операций.

Высокая степень профессиональной вооруженности оказывает огромное влияние на формирование характера человека, самоутверждение личности, чувство собственного достоинства. Необходимо с ранних лет формировать у детей и подростков убеждение в том, что быть первоклассным представителем любой специальности не только почетнее, но и приятнее, радостнее, чем оказаться посредственностью с престижным дипломом в кармане.

Итак, потребностно-информационный подход к теории воспитания базируется на следующих исходных положениях. Не существует потреб-

ностей хороших и плохих, низших и высших, разумных и неразумных. Все основные потребности органически присущи каждому человеку: их нельзя ни уничтожить, ни искусственно насадить. Разумными и неразумными, возвышенными и низменными могут быть только формы удовлетворения этих потребностей, только их трансформации, гармоническое сочетание или уродливое доминирование одних мотиваций в ущерб удовлетворению других.

Отсюда первейшая задача воспитания заключается в таком канализировании потребностей, которое способствовало бы максимальному раскрытию способностей личности, ее развитию, находясь в соответствии с реально достигнутым уровнем и потребностями дальнейшего развития общества в целом. Канализация удовлетворения потребностей в желательном для общества направлении достигается двумя путями: 1) непосредственным воздействием на сознание и подсознание субъекта с помощью имитационного воспроизведения поведенческих эталонов и 2) через вооружение субъекта социально ценными способами и средствами удовлетворения его потребностей.

И тогда возникает центральный вопрос: какие именно потребности следует вооружать в первую очередь и главным образом, обеспечивая тем самым их доминирование в мотивационной структуре личности? Ясно, что этот вопрос не имеет универсального ответа. Каждая эпоха и каждое общество создают свой идеал личности, наиболее ярко воплощающий систему принятых в этом обществе ценностей. Для нашего общества таким идеалом служит моральный кодекс строителя коммунизма. Поскольку он исторически аккумулировал высшие достижения человеческой цивилизации, мы можем использовать для дальнейшего анализа идею Л. Н. Толстого о лучшем человеке как таком, который живет преимущественно чужими чувствами и своими мыслями.

«Доминанта на другого», о которой писал А. А. Ухтомский (1973, с. 384), есть, в сущности, доминирование потребности «для других», развитая способность к сочувствию и сопереживанию. Выше мы говорили о том, что филогенетические корни этой способности обнаруживаются уже на дочеловеческих этапах эволюции в виде феномена так называемого эмоционального резонанса. Полемизируя с социобиологами, Дж. Эклс предлагает различать врожденный псевдоальтруизм и истинный альтру-

изм, которому надо учиться, как учатся языку (Eccles, 1980). Дележ пищи, по Экклсу, есть первое известное антропологам проявление истинного альтруизма. Другим его примером может служить поддержание жизни индивидуума усилиями других членов группы. В 1971 г. были найдены скелеты двух неандертальцев, существовавших 60 тыс. лет тому назад, которые прожили два года после травмы только благодаря заботам своих собратьев.

О роли обучения в развитии способности к восприятию сигналов эмоционального состояния другого человека свидетельствует следующий эксперимент. Из ста матерей, имеющих детей в возрасте 8–12 месяцев, только треть замечала эмоциональные реакции своих детей и могла хорошо объяснить их значение. Вторая треть научилась распознавать эти сигналы после инструкции. Тем более важно целеустремленное развитие способности к сопереживанию, состраданию, сочувствию у детей, которое В. А. Сухомлинский образно назвал «трудом души». «“Труд души”, — писал Сухомлинский, — это значит страдать, болеть страданиями и болями человека — прежде всего матери, отца, сестры, бабушки, дедушки. Не бойтесь открывать юную душу для этих страданий — они благородны. Пусть девятилетний сын ночь не спит у постели заболевшей матери или отца, пусть чужая боль заполнит все уголки его сердца. Одна из самых мучительно трудных вещей в педагогике — это учить ребенка труду любви» (Сухомлинский, 1971, с. 4). Важно, чтобы ребенок не просто ощущал некий эмоциональный дискомфорт при виде больного или несправедливо обиженного человека, не просто стремился к устранению этого тягостного для него самого «сопереживания», но приходил на помощь и переживал положительные эмоции, которые приносит успех действий, направленных на облегчение участи другого. «Любовь мечтательная, — говорил Достоевский, — жаждет подвига скорого, быстро удовлетворимого и чтобы все на него глядели... Любовь же деятельная — это работа и выдержка, а для иных так, пожалуй, целая наука» (Достоевский, 1958, с. 75).

Потребности «для себя» и «для других» нелепо противопоставлять как исключаящие друг друга не только потому, что они объективно существуют, но и потому, что «для себя» обладает важнейшими социальными функциями. Если потребность «для других» делает человека доброжелательным, т. е. исходно прогнозирующим в каждом новом встречном

хорошее (хотя этот прогноз может, разумеется, и не оправдаться), то потребность «для себя» порождает чувство собственного достоинства, независимость суждений, самостоятельность мысли. Вспомним, что «самый лучший человек», по Толстому, живет чужими чувствами, но отнюдь не чужими мыслями.

Важность формирования нравственной самостоятельности, критического отношения к поведению окружающих хорошо сформулировали супруги Никитины: «Мы стремимся воспитать ребенка так, чтобы в сложных случаях он научился действовать не из страха или какой-нибудь выгоды, не по принципу «наших бьют!» и не потому, что «хочу, чтобы было по-моему!», а по *справедливости*. Чтобы умел *оценить* каждую ситуацию, решить, кто прав, кто виноват, на чьей стороне выступить. Умел правильно ориентироваться в нравственных ценностях» (Никитина, Никитин, 1979, с. 6–7). Именно так поступил мальчик Сережа из кинофильма «Солнце в кармане»: когда весь класс проголосовал за наказание первоклассницы Веры, переделавшей тройку на пятерку, он встал и сказал: «Хочу, чтоб простили!» Позднее героиня фильма Аня расскажет дома о том, как она вместе со всеми подняла руку, и про то, как поступил Сережа. «Какая счастливая у Сережи мама», — заметит ее мать.

Выбор Сережи был продиктован его мотивационной доминантой. Может быть, это было сочувствие, может быть, утверждение своего права на мнение, отличное от других, может быть, что-нибудь иное. Но в любом случае эта мотивационная доминанта заставила работать сверхсознание, заставила искать нестандартное, нетривиальное решение — «свою мысль» о происходящем.

Для формирования и развития сверхсознания (интуиции, творческого воображения) огромное значение имеет игровая деятельность детей. Соревновательные игры требуют от ребенка смекалки, поиска неожиданных решений, способных поставить в тупик стереотипно действующего соперника. Недооценка потребности в игре, особенно в определенном возрасте, влечет за собою весьма серьезные отрицательные последствия. Даже у высших животных лишение возможности играть резко и подчас необратимо ухудшает в дальнейшем их способность к приобретению сложных навыков. Игра ценна и тем, что приучает ребенка к самостоятельному накоплению сведений об окружающем его мире, к активному

поиску ответов на возникающие вопросы вместо пассивного потребления добытых другими знаний.

Сколь бы ни были значительны будущие успехи научно обоснованной теории воспитания, его практика всегда останется искусством, а деятельность воспитателя сохранит черты сходства с творчеством художника. Минимум два обстоятельства лежат в основе этого сходства.

Во-первых, в отличие от обучения, адресующегося почти исключительно к сознанию ребенка, воспитание, как и искусство, призвано воздействовать на подсознание и сверхсознание воспитуемого. Подлинная воспитанность предполагает не одно лишь знание норм, не соблюдение принятых в обществе правил с целью награды или ухода от наказания, а невозможность нарушения принципов, ставших внутренними регуляторами действий и поступков. В субъективной неосознаваемости объективных преимуществ просоциального поведения суть моральной диалектики.

Во-вторых, это несопоставимо большая, нежели при обучении, индивидуализация воспитательных воздействий. Ведь каждый воспитуемый — уникальная, неповторимая личность, а процесс ее формирования действительно напоминает создание единственного в своем роде «произведения» ума и таланта воспитателя. Вот почему необходимо четко различать «технология воспитания», более или менее универсальную и потому могущую быть представленной в виде свода научно обоснованных правил, и воспитание как творчество, ориентированное на каждого конкретного воспитанника, где составление общих для всех рецептов столь же бессмысленно, сколь и непродуктивно. Интуиция, неожиданный «ход», единственно необходимый в данном случае прием всегда должны быть в арсенале подлинно талантливой воспитателя.