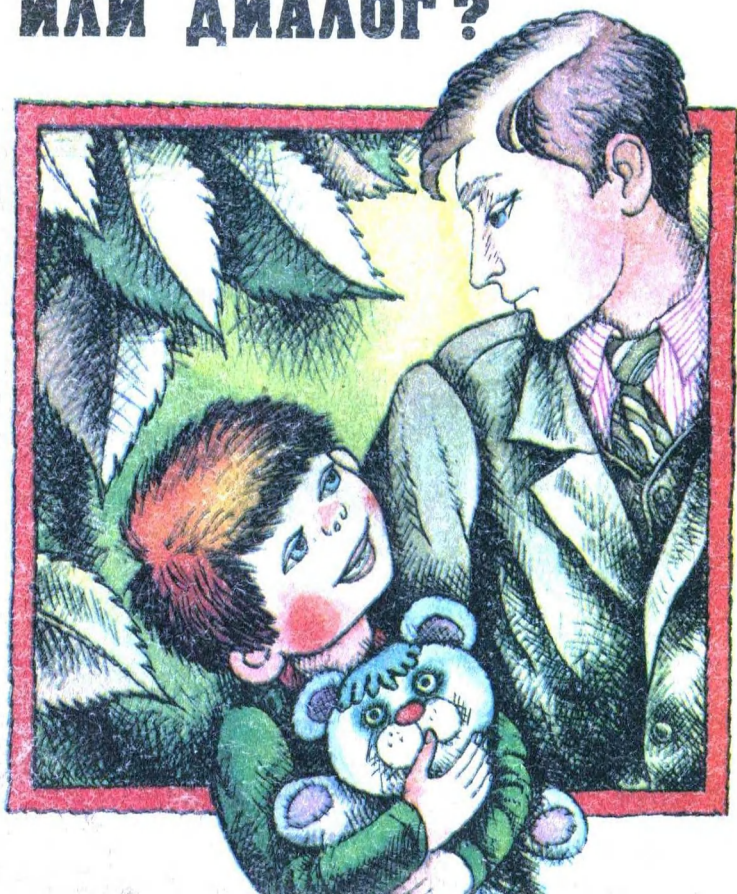


Р. Р. Бибрих, А. Б. Орлов

МОНОЛОГ... ИЛИ ДИАЛОГ?



Народный университет. Педагогический факультет.
№ 1, 1986 г. Издается ежемесячно с 1964 г.

Р. Р. Бибрих,
А. Б. Орлов

МОНОЛОГ...
ИЛИ ДИАЛОГ?

(ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ
И ФОРМИРОВАНИЕ
ПОБУЖДЕНИЙ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ)

Издательство «Знание» Москва 1986

ББК 88.8
Б 59

БИБРИХ Роберт Рейнгардович — кандидат психологических наук, преподаватель Кишиневского университета.
ОРЛОВ Александр Борисович — кандидат психологических наук, научный сотрудник НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР.

Рецензент: **Чудновский Виль Эммануилович** — доктор психологических наук,

Бибрих Р. Р., Орлов А. Б.

Б 59 Монолог... или диалог? (Закономерности развития и формирование побуждений детей в семье). — М.: Знание, 1986. — 80 с. — (Нар. ун-т. Пед. ф-т; № 1).

15 к.

Авторы брошюры ставят своей задачей помочь родителям практически использовать в искусстве воспитания элементарные психологические знания о побуждениях, движущих силах поведения ребенка. В доступной форме рассказывается о потребностях, мотивах и целях ребенка, о различных тактиках семейного воспитания; особое внимание уделено использованию поощрений и наказаний. Знание всех этих вопросов необходимо молодым родителям для построения правильных взаимоотношений с ребенком в семье, для эффективного формирования его личности.

Брошюра предназначена для родителей, воспитателей детских садов и учителей начальных классов.

4303000000

ББК 88.8
15

© Издательство «Знание», 1986 г.

ВВЕДЕНИЕ

Многих родителей волнует вопрос: как эффективно управлять поведением ребенка, какие использовать приемы, способы, чтобы избежать частых конфликтов, возникающих на почве взаимонепонимания?

...Молодые родители с мальчиком лет 4-5 едут в купе поезда дальнего следования. Их путешествие началось недавно. Родители заняты обычными для пассажиров делами: папа поглощен чтением детективного романа с интригующим названием, мама с увлечением обсуждает с соседкой по купе сюжет последнего многосерийного телефильма, а мальчик... Он сменил уже несколько занятий. Первое время ребенок с явным интересом следил за быстро меняющейся картиной за окном, безуспешно пытаясь привлечь внимание родителей к наиболее интересному: «Мама, смотри, какая лошадка!», «Папа, а вон какая речка и пароходик!» и т. д. Родители, однако, были слишком заняты своими делами и почти не реагировали на его высказывания. Постепенно интерес ребенка к происходящему за окном угас, он отвернулся от окна и начал играть с предметами, лежащими на столике купе. Пачка печенья превратилась в автобус, который двинулся в путь, лавируя между «большими домами» — бутылками и стаканами. Однако юному «водителю» явно не хватало опыта: один из стаканов со звоном покатился по столику и едва не упал на пол. Это привлекло внимание матери: «Немедленно прекрати, ты же здесь все перебьешь!» Мальчик послушно прекратил игру, а мать вернулась к прерванной беседе с попутчицей. Некоторое время ребенок ищет, чем бы заняться: он щелкает выключателем ночника, вертит регулятор громкости радио. Внезапно купе наполняется громкими звуками музыки. Родители отрываются от своих дел. «Перестань баловаться!» — восклицает мать, а отец, на секунду оторвавшись от книги, укоризненно смотрит на сына. «Хочешь конфету?» — спрашивает попутница. Мальчик берет конфету, но есть что-то не очень хочется, ему скучно. Он встает и подходит к двери. «Не смей выходить в коридор!» — строго приказывает

мать. Ребенок останавливается и начинает играть с дверью. Дверь захлопывается, и он оказывается в коридоре. Мать сразу замечает это. «Какой несносный мальчишка, — жалуется она, — ни минуты покоя!» С трудом открыв дверь, она пускается в погоню за бегущим по коридору сыном. Догнав, хватает за руку и ведет расплававшегося малыша назад в купе...

Досаду матери легко понять: мальчик как будто нарочно мешал родителям, игнорируя все их замечания и придумывая все новые и новые проказы. Многим из нас приходилось испытывать чувство досады на ребенка в подобных ситуациях. Конечно, часть родителей встанет на позицию ребенка: все его действия вполне естественны — ему хочется заняться чем-то интересным, поговорить с родителями, поиграть и т. д.

Казалось бы, правы обе стороны, и тем не менее конфликт между ребенком и родителями налицо. И сколько же подобных столкновений случается в семейной жизни изо дня в день! На наш взгляд, основная причина конфликтов состоит в том, что родители не пытаются понять желания и интересы ребенка, его потребности и мотивы и не умеют правильно воздействовать на них.

В брошюре, которую читатель держит в руках, рассказывается об условиях формирования и путях воспитания побуждений ребенка. Интерес к психологии и педагогике детских желаний, к мотивации поведения детей, к детским побуждениям (желаниям и интересам, потребностям и мотивам) растет с каждым годом. Чем объяснить это? Причина довольно проста: побуждения и поведение детей образуют нерасторжимое единство, поэтому правильно понять поведение ребенка можно, лишь раскрыв его реальные движущие силы, т. е. лежащие в его основе побуждения. И разумеется, воспитывать детей, изменять сколько-нибудь их поведение в желаемом направлении также невозможно без перестройки побуждений.

В советской психологии собран богатый и разносторонний материал о закономерностях, возрастных и индивидуальных особенностях развития побуждений детей. Однако в популярной педагогической литературе, в особенности в литературе, предназначенной для родителей, все эти психологические знания пока не получили достаточно полного и систематического освещения. «Если мы начнем перечитывать современные книги по педагогике, — писал в свое

время один из основоположников советской педагогической психологии П. П. Блонский, — мы найдем там чрезвычайно много об умственном воспитании, немного о воспитании воли и характера, кое-что о воспитании чувств и почти ничего о воспитании желаний... Однако именно регулирование детских потребностей должно быть одной из самых основных задач воспитания». Можно сказать, что, несмотря на увеличение числа публикаций, посвященных проблемам мотивации детского поведения, указанное П. П. Блонским соотношение сохраняется и в настоящее время.

Такое положение дел приводит к тому, что родители часто не имеют элементарных психологических познаний, не могут правильно понять, что же движет поведением детей. Дефицит элементарных знаний в данной области зачастую сопровождается их недооценкой. Так, для подавляющего большинства родителей неблагоприятное заключение об интеллектуальных способностях их ребенка будет настоящим ударом, тогда как заключение о неадекватном уровне притязаний мало кто воспримет достаточно серьезно. Однако при формировании полноценной личности это не менее важно.

Отсутствие необходимых знаний в области психологии и педагогики детских побуждений, а также недооценка этих знаний неизбежно приводят к грубым педагогическим просчетам. Такие ошибки (потакание всем прихотям и капризам ребенка или, наоборот, постоянное ограничение любых детских желаний; предоставление детям полной свободы или, напротив, ограничение всякой детской самостоятельности; стремление добиться послушания ребенка благодаря наградам и поощрениям или, напротив, использование исключительно угроз и наказаний и т. п.) совершаются родителями, разумеется, не по злему умыслу. «Главное заключается ведь в том, — рассуждают они, — чтобы ребенок делал то, что от него требуется. Именно дела, поступки характеризуют и формируют ребенка. Поэтому не все ли равно, что его побуждает, когда он совершает требуемое взрослым действие?» Именно в этом ошибочном представлении и заключается, на наш взгляд, источник многих просчетов в воспитании детей, так как далеко не все равно, какими средствами добился воспитатель от ребенка требуемого поведения — используя его собственные, внутренние побуждения или искусственно созданные стимулы (поощрения и наказания).

Используя лишь искусственные стимулы и благодаря этому добиваясь требуемого поведения, такие воспитатели оставляют без внимания внутренние побуждения детей. Но даже при таком воспитании у ребенка всегда имеются и развиваются его собственные интересы и стремления. И складываются они, надо признаться, стихийно, уже без ведома родителей, а подчас и вопреки их желаниям. Со временем родители неизбежно начинают жаловаться на взаимное непонимание, утрату контакта с детьми и т. п. А ведь такой исход вполне закономерен, если внутренним побуждениям ребенка с самого начала не уделяется должного внимания.

* * *

Стремление авторов представить в брошюре как научные психологические сведения и факты, относящиеся к сфере потребностей и мотивов детей, так и педагогические следствия, которые вытекают из этих фактов, определило структуру книжки. Она состоит из двух глав. В первой главе, написанной Р. Р. Бибрихом, излагаются современные научные данные о побуждениях и целях поведения детей. В интересах систематичности изложения в данной главе, как правило, специально не обсуждаются педагогические проблемы воспитания. Здесь ставится другая задача — создать у читателя целостное представление об основных движущих силах поведения ребенка.

Вторая глава брошюры, написанная А. Б. Орловым, целиком посвящена проблемам воспитания детских побуждений. В ней на основе психологических знаний, изложенных в первой главе, подвергаются критическому рассмотрению различные методы, тактики семейного воспитания. Детально анализируются психолого-педагогические предпосылки, способы реализации и последствия использования этих тактик.

Если брошюра будет воспринята читателями как занимательная и полезная, заставит задуматься над вопросами семейного воспитания детских побуждений, авторы будут считать свою задачу выполненной.

Глава I. У ИСТОКОВ ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА

Всегда ли мы понимаем, что стоит за активностью ребенка — теми или иными его действиями, высказываниями, иногда каприза-

ми? Речь при этом, конечно же, идет не об объяснениях поступков ребенка — их мы даем нередко без особых затруднений и себе, и другим взрослым, и самому ребенку. Умение хорошо и логично объяснять причины поступков не всегда основано на правильном понимании их действительной сути. Очень часто, объясняя какой-либо поступок (даже свой!), мы выбираем наиболее вероятную версию, опираясь при этом на случаи, описанные в литературе, рассказы знакомых, наконец, на собственный опыт. Стоит ли говорить, насколько далека может быть такая расхожая версия от истинной причины поступка.

Далеко не всегда нам, взрослым, удастся увидеть за нежеланием ребенка подчиняться нашим указаниям проявление инициативы и самостоятельности. Так, в приведенном во вступлении примере действия ребенка, который самостоятельно находит себе то одно занятие, то другое, воспринимаются родителями сначала как помеха, затем как капризы и, наконец, как баловство и прямой вызов их родительскому авторитету.

Первое, что бросается в глаза родителям в подобных случаях, — это неподчинение ребенка их требованиям. При этом истинный источник такого неподчинения нередко ускользает из поля зрения взрослых: за поступком ребенка они не всегда видят лежащие в его основе побуждения.

По-видимому, одной из основных причин непонимания поступков детей является то, что в основе внешне сходных поступков могут лежать самые разные мотивы, и если мы не разберемся в них, то не сможем и правильно понять совершенные ребенком действия.

Одна из важнейших психологических закономерностей состоит в том, что человек всегда, в любом возрасте воспринимает все воспитывающие влияния активно — он преобразует, трансформирует их в своей деятельности. Внешние влияния осуществляются, как отмечал крупный советский психолог С. Л. Рубинштейн, через внутренние условия. Среди них важнейшими, составляющими своего рода сердцевину личности, являются побуждения — потребности и мотивы, проявляющиеся в форме влечений, желаний, интересов, склонностей и т. п. Побуждения, лежащие в основе поведения, крупный немецкий психолог М. Вертгеймер сравнивал с корнем растения, из которого растут все его стебли. Объяснить

поведение, нередко противоречивое, — значит, выявить его скрытый «корень» — систему побуждений.

К внутренним условиям поведения наряду с побуждениями можно отнести также цели. Побуждения и цели тесно связаны между собой. При этом побуждения, глубоко скрытые от внешнего взгляда, задают общее направление поведению, играют важную роль при постановке или выборе целей. Цели как бы надстраиваются над побуждениями и задают конкретное направление поведению. Рассмотрим более подробно основные внутренние условия поведения — потребности, мотивы и цели.

Источники активности ребенка — потребности

Потребность — общий термин для обозначения целого класса побуждений: влечений, желаний, интересов, склонностей и т. д. По существу, все эти побуждения являются различными формами потребностных состояний. Потребность обычно определяется как некоторая нужда индивида в материальных или духовных предметах.

Какие бывают потребности? Круг потребностей ребенка очень широк. Уже у младенца наряду с простейшими потребностями в пище, тепле и т. п. имеются такие, как потребность в новых впечатлениях, в эмоциональном контакте со взрослыми, и некоторые другие.

О значении потребности в новых впечатлениях много писала известный советский психолог Л. И. Божович. Так, в целом ряде наблюдений и экспериментов Н. П. Щелованова, М. Ю. Кистяковской и других исследователей было установлено, что новые зрительные впечатления — от новой обстановки, красочных игрушек — действуют успокаивающе уже на ребенка 3—5-недельного возраста. Ребенок плачет, но вот ему показывают яркую игрушку или переносят его самого на другое место — и он успокаивается. Оказавшись в окружении новых предметов, ребенок переводит взгляд с одного на другой. «С полутора-двух месяцев, — пишет Л. И. Божович, — у ребенка можно поддерживать спокойное бодрствование, не меняя места его пребывания, а только привлекая его взгляд к ярким, красочным или блестящим предметам, помещенным

на удобную для рассматривания высоту. Когда ребенок перестает смотреть на игрушку, он нередко начинает плакать; однако стоит только привлечь его взгляд к этой же или к другой игрушке, как он опять успокаивается и длительно, сосредоточенно смотрит на нее». Удовлетворение потребности в новых впечатлениях сопровождается положительными эмоциями — младенец радуется, и нередко довольно бурно, при виде разноцветных предметов, слушая звуки человеческой речи и т. д. Возникая первоначально как органическая (как объективная нужда мозга в новых раздражителях, обеспечивающих его функционирование и развитие), данная потребность затем трансформируется, приобретает, по мнению Л. И. Божович, специфические черты духовных потребностей.

Уже в младенческом возрасте появляется и другая важная потребность — в эмоциональном контакте с матерью или другим человеком, осуществляющим постоянный уход за ребенком. Эмоциональная связь, проявляющаяся в ласковом разговоре с младенцем, ласковых прикосновениях и т. п., не менее важна для психического здоровья и даже нормального физического развития, чем другие, хорошо известные условия.

Даже характер биения сердца матери, как показали исследования, оказывает влияние на эмоциональное благополучие ребенка. В комнате, где находилось несколько младенцев, сначала включали магнитофонную запись биения сердца спокойной матери, а затем взволнованной, встревоженной. При включении первой записи все младенцы успокаивались, большинство засыпало, другие лежали спокойно. Но если включалась вторая запись, младенцы просыпались, начинали волноваться, плакать. Чтобы их успокоить, включали опять первую запись.

Прекращение эмоционального контакта с матерью, как утверждают специалисты, приводит к тяжелым последствиям: у ребенка появляется бессонница, он теряет в весе, может потерять ранее приобретенные навыки (ходьбы и т. д.), происходит общее торможение психического развития.

С возрастом у детей формируются моральные, интеллектуальные, эстетические и другие потребности, круг их в целом намного превосходит круг потребностей животных.

Однако было бы ошибочным считать, что изменения в потреб-

ностной сфере происходят только количественные—за счет увеличения числа потребностей. Происходят и качественные изменения потребностей.

Биологические нужды и развитие потребностей ребенка. Казалось бы, какие изменения могут происходить в таких простейших материальных потребностях, как голод, жажда и т. п.? Некоторые авторы считают их биологическими, общими у человека и животных и даже предлагают изучать закономерности их развития главным образом на животных, что якобы обеспечивает большую чистоту получаемых экспериментальных данных.

В основе голода, разумеется, лежит биологическая нужда организма в целом ряде веществ (белков, жиров, углеводов и др.), необходимых для поддержания его жизнедеятельности. О возникновении такой биологической нужды сигнализируют сокращения желудка, воспринимающиеся нами как спазмы голода, изменения в химическом составе крови и т. п. Однако биологическая нужда сама по себе не выполняет регулирующей и направляющей функции в поведении, т. е. не является детерминантой поведения. Голод как важная детерминанта пищевого поведения, как потребность формируется совершенно по-разному в человеческом обществе и у животных. Как бы предвосхищая результаты психологических исследований пищевой потребности, К. Маркс писал: «Голод есть голод, однако голод, который утоляется вареным мясом, поедаемым с помощью ножа и вилки, это иной голод, чем тот, при котором проглатывают сырое мясо с помощью рук, ногтей и зубов».

В человеческом обществе формирование пищевой потребности совершается под влиянием социальных факторов. Характер отношений ребенка с близкими, тактика воспитания и различные социокультурные особенности имеют здесь очень большое значение. В работе одного психотерапевта описывался такой случай. Мать относилась к ребенку сухо и равнодушно, заботилась преимущественно лишь о его весе. Внимание к ребенку проявлялось главным образом в случаях его отказа от еды. В этих условиях он все чаще отказывался от еды, капризничал. Чтобы преодолеть сопротивление, мать применяла физические наказания. Хотя она была в принципе против телесных наказаний, однако считала, что должна пойти на крайние меры, чтобы спасти ребенка от истощения и болезней.

Подобная воспитательная тактика привела к тому, что, будучи голодным, ребенок отказывался от еды. В рассмотренном случае биологическая нужда в пище, безусловно, существует, угроза истощения является реальной. Однако адекватное пищевое поведение отсутствует, поскольку нарушено формирование детерминанты этого поведения — психологической потребности в пище.

Здесь проявляется важная особенность человеческих потребностей, состоящая, как писал крупный советский психолог академик А. Н. Леонтьев, в том, что потребности как бы «отвязываются» от биологических нужд. Вопреки глубоко укоренившейся точке зрения биологическая нужда (как нужда организма в чем-либо) и психологическая потребность (как детерминанта поведения) — это отнюдь не синонимы. Потребности человека формируются на основе биологических нужд, однако при определенных условиях воспитания потребности могут тормозиться или даже вступать в противоречие с нуждами организма.

Характерный пример торможения пищевой потребности при неправильной тактике воспитания описывают супруги Никитины в своей книжке «Мы и наши дети». «Помнится, — пишет Л. Никитина, — как горько плакала однажды наша семимесячная дочурка, когда я, придя с работы, стала кормить ее, а сама уткнулась в книжку, даже не поговорив, не поиграв с нею. Она даже сосать отказалась, обидевшись, хотя есть очень хотела». Для Л. Никитиной это было лишь единичным эпизодом, и пищевая потребность развивалась у девочки впоследствии нормально. А ведь иная мать, столкнувшись с сопротивлением ребенка и не разобравшись в его причинах, нередко прибегает к различным формам принуждения (вспомним приведенный ранее пример).

Выше мы рассмотрели случай, когда биологическая нужда организма в пище существует, однако пищевая потребность тормозится. Но положение может быть и обратным: потребность остается, хотя биологическая нужда удовлетворена. Примером может служить переизбыток. Классическими иллюстрациями пищевых излишеств являются римские пиршества и пиры при дворе короля Людовика XIV, когда, по словам французского психолога А. Пьерона, «обжорство продолжалось весь день». Подобные факты, к со-

жалению, имели место не только в прошлом. Особенно вредно перекармливание в детском возрасте. Член-корреспондент АМН СССР Г. И. Косицкий отмечает в своей книге «Цивилизация и сердце»: «Перекармливание ребенка в течение первого года жизни формирует усиленный аппетит в будущем. Избыточная полнота в детстве в будущем сулит человеку много неприятностей. Сами того не ведая, родители готовят ребенку недолговечную жизнь». Иначе говоря, аппетит, т. е. потребность в пище, сохраняется в этих случаях и после удовлетворения биологической нужды организма.

Приведенные факты свидетельствуют о том, что «отвязывание» материальных потребностей от биологических нужд организма может иметь и негативные последствия: потребность в ряде случаев начинает действовать вопреки нуждам организма. Список потребностей, наносящих вред организму, читатель легко может продолжить.

Все это опровергает бытующую точку зрения, что потребности созревают как бы сами собой и специального воспитания здесь не нужно. На самом деле даже простейшие материальные потребности человека, возникшие на основе биологических нужд организма, формируются под влиянием различных факторов жизни в обществе, т. е. в соответствии уже не с биологическими, а с социальными закономерностями. Биологическими они могут остаться лишь в тех исключительных случаях, когда младенец попадает к животным и ими вскармливается.

Итак, если воспитание в семье строится неверно, допускаются ошибки, то неправильно пойдет и процесс формирования потребностей: появятся потребности, наносящие вред организму и в конечном счете развитию личности.

Условия развития потребностей

Сравнивая потребность и биологическую нужду, мы лишь коснулись вопроса о развитии потребностей. Теперь мы рассмотрим этот важный вопрос подробнее.

В основе развития потребностей лежат, как считают советские психологи, процессы, связанные с постоянным изменением объектов, которые служат для их удовлетворения. Этот тезис вытекает

Эта центрированность на героях фильмов и книг проявляется, в частности, в том, что они нередко становятся объектами для подражания.

Старшеклассники предпочитают художественную литературу проблемно-психологического плана. Их внимание привлекают особенности внутреннего мира, переживания, мотивы поступков героев. Произведения остросюжетного, приключенческого плана, но со слабым психологическим анализом внутреннего мира героев нередко вызывают у них критическое отношение: «Слабая книга. Пока читал — было интересно, а потом как-то быстро забыл». Подобная литература уже не удовлетворяет ставшую более глубокой потребность в чтении. И впоследствии эта потребность продолжает развиваться и обогащаться за счет обращения к произведениям с глубоким анализом внутреннего мира и взаимоотношений героев.

Процесс развития потребности в чтении не совершается, однако, автоматически. Человечество создало богатую сокровищницу произведений художественной литературы, но есть немало людей, у которых данная потребность остановилась на довольно низком уровне. Нередко они любят читать и читают немало, однако процесс чтения становится у них, по тонкому замечанию Марселя Пруста, «чем-то вроде лечебной дисциплины, задача которой... вводить ленивый ум в умственную жизнь». Продолжая свою мысль, М. Пруст пишет: «Чтение становится опасным, когда вместо того, чтобы пробудить нас к самостоятельной духовной жизни, оно пытается подменить ее собой; когда истина представляется нам... неким материальным предметом... подобно меду, изготовленному другими, так что нам остается лишь дать себе труд достать его с полки и лениво смаковать в полном бездействии тела и духа». Чтение в таком случае перестает быть «волшебным ключом, открывающим нам в глубине нас самих дверь обители, куда мы иначе не сумели бы проникнуть».

Читателю известно, что не всякое изменение, переход от одних объектов, удовлетворяющих потребность, к другим свидетельствует о развитии или возвышении потребностей, а вместе с ними и личности в целом. Можно быть рьяным поклонником моды, но одеваться тем не менее безвкусно, можно интересоваться музыкой, но ограничиваться при этом лишь модными записями, срок музыкальной

жизни которых весьма недолго. Во всех этих случаях отсутствует развитие потребностей вглубь, их обогащение и связанное с этим формирование культуры чувств.

Важным условием развития потребности является переход ко все более сложным и содержательным объектам ее удовлетворения, т. е. следует постепенно и систематически вводить в деятельность ребенка все более сложные объекты — художественные, музыкальные, технические и т. д.

Всегда ли этот путь ведет к успеху? Переходя к новым, более сложным объектам, потребность может и не обогащаться, поскольку в этих сложных объектах будет раскрываться только самое простое, примитивное содержание. Можно прочесть очень глубокое и сложное произведение — например, роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» — как детектив, увлекшись исключительно фабулой и даже не попытавшись разобраться в сложном и противоречивом внутреннем мире его героев.

Почему так происходит, может быть, неверна изложенная выше закономерность развития потребностей?

Нередко приходится сталкиваться с такими «оптимистическими» рассуждениями: «Увлечение модной эстрадной музыкой со временем непременно перерастает в интерес к классической», «Увлечение красивыми и модными вещами приведет к развитию вкуса и культуры чувств» и т. д. Не будем спорить, такая возможность действительно существует, но почему во многих случаях она так и остается лишь возможностью?

Все дело в том, что введение в деятельность все более сложных и содержательных объектов при формировании потребности — это необходимое, но недостаточное условие ее развития и возвышения. Данное условие, выступающее как объективное, несомненно, является очень важным — при его невыполнении развития потребности не происходит. Однако наряду с ним, дополняя его, должно действовать еще одно, так сказать, субъективное условие.

Что это за условие? Наверное, подумают некоторые читатели, какая-нибудь врожденная предрасположенность. Чем же еще можно объяснить индивидуальные различия в развитии потребностей, когда созданы необходимые объективные условия? На этот вопрос мы попытаемся ответить в следующем разделе.

Мотивы — движущие силы деятельности

Выше мы писали о потребности как некотором негативном состоянии нужды человека в определенных предметах, состояниях, которое лежит в основе поведения и является его источником.

Что же в таком случае выступает в качестве позитивного образования, способного придать определенное направление деятельности? В этой роли выступают мотивы. Мотив — это важное связующее звено между потребностью и объектами ее удовлетворения. Если формированию мотивов не уделяется должного внимания, возникает ситуация, описанная выше: развития и усложнения потребностей не происходит. Рассмотрим подробнее, что представляет собой мотивационная сфера человека.

Мотивы как побудители деятельности. Прежде всего отметим, что мотивы, составляющие мотивационную сферу, различаются по своей функции. Выделяются мотивы-побудители, стимулирующие деятельность, и смыслообразующие мотивы, которые задают смысл деятельности.

Изучая роль мотивов в регуляции направленного поведения, исследователи первоначально выявили мотивы, выполняющие побудительную функцию. На основе ряда исследований крупный немецкий психолог К. Левин ввел понятие валентности. Под валентностью он понимал ту особую привлекательность, притягательность или, как он писал, «характер требования», которыми обладают объекты, способные удовлетворить ту или иную потребность.

Для иллюстрации данного понятия К. Левин, в частности, использовал научно-популярный фильм под названием «Ханна садится на камень». Сюжет этого фильма излагает в своей книге «Теория личности К. Левина» известный советский психолог Б. В. Зейгарник. Героиня фильма, маленькая полуторагодовалая девочка Ханна, безуспешно пытается сесть на камень. Камень притягивает ее, он обладает, в терминологии К. Левина, положительной валентностью, и девочка кружится вокруг камня, прижимается к нему, даже лижет его, но никак не может на него сесть, ведь для этого ей нужно сделать невозможное — повернуться спиной к такому привлекательному предмету!

Положительной валентностью, или побудительной силой, обладают объекты, служащие удовлетворению наших потребностей. Библиофилу трудно удержаться, чтобы не перелистать книгу, попавшую ему на глаза в книжном киоске, в гостях и даже в кабинете начальника. А восьмимесячный ребенок, только что отнятый от груди, способен из множества предлагаемых ему блюд выбрать именно тот рацион, который позволяет ему удовлетворительно развиваться. Во всех подобных случаях поведение управляется мотивами-побудителями.

Данные мотивы имеются, конечно, и у животных. Положительной валентностью обладают пищевые продукты и другие объекты их потребностей. Животные способны избегать ядов и ядовитых растений, отыскивать травы, обладающие лечебным действием. У высших животных, в особенности у человекообразных обезьян, валентными могут стать и необычные объекты. Например, обнаружилось, что многие высшие обезьяны весьма охотно рисуют. При этом они могут пользоваться карандашом, фломастером или кисточкой и красками. По описаниям наблюдавших за обезьянами биологов они рисовали очень сосредоточенно, забывая даже о любимых фруктах. Они злились, если их останавливали, и очень волновались, если в процессе работы у них отбирали рисунок.

Как показали исследования, развитие рисунка обезьян проходит те же этапы, что и у маленьких детей. Десмонд Моррис в своей книге «Биология искусства» детально проанализировал «изобразительную» деятельность обезьян различных видов: капуцинов, орангутанов, горилл и шимпанзе. На начальном этапе освоения этой деятельности обезьяны обычно вычерчивают простые линии, которые затем тщательно вырисовываются, а впоследствии появляются петлеобразные линии и округлые каракули. Высшим достижением обезьян, хотя это доступно и не всем, является изображение круга. Научившись рисовать круг, обезьяны, как правило, теряют интерес к рисованию.

Аналогично развивается на первых порах и рисунок детей. Впервые на это обратила внимание Н. Н. Ладыгина-Котс, сравнившая рисунки шимпанзе Иони и своего маленького сына. Однако, пройдя данные этапы, рисунок у ребенка продолжает развивать-

ся: дети изображают человеческое лицо, фигуры людей, животных, различные предметы и т. д.

С чем связаны отличия в развитии рисунка обезьяны и ребенка? Почему развитие побудительной мотивации к рисованию продолжается только у человека, а у обезьян останавливается, а затем мотивы и вовсе угасают? Чтобы ответить на эти вопросы, рассмотрим мотивы, которые выполняют в деятельности ребенка смыслообразующую функцию.

Мотивы, задающие смысл деятельности. Что имеется в виду, когда говорят о смысле действий или деятельности? Допустим, школьник готовит домашние задания. В одном случае он делает это потому, что ему интересно. В другом случае смысл иной — получить поощрение от родителей: «Закончишь четверть на «четверки», купим...» Кроме того, действия могут совершаться из страха перед наказанием, из стремления завоевать авторитет среди одноклассников и т. д. Когда мы пытаемся выявить смысл действия ребенка и задаемся вопросом, ради чего действия совершаются, мы выявляем мотив в его смыслообразующей функции.

Смыслообразующие мотивы действуют уже у маленьких детей. Ряд интересных экспериментов провела в детском саду психолог Я. З. Неверович. Одной группе дошкольников она предложила изготовить салфетку в подарок маме, другой — флажок в подарок детям из младшей группы. Дети работали с интересом, увлеченно, с воодушевлением рассказывали о том, как обрадуется подарку мама или малыши. Совершенно иная ситуация складывалась, когда детям предлагалось изготовить флажок в подарок маме или салфетку в подарок малышам. Некоторые дети сразу отказывались, другие принимались за работу, уступая требованию взрослого, но с явным нежеланием. Их работа протекала вяло, неэффективно, с частыми отвлечениями. В чем причина такой перемены в поведении детей? Как отмечает Я. З. Неверович, ребенок совершенно не может себе представить, что будет делать с флажком мама, а малыши — с салфеткой. Сложившаяся практика общения ребенка с окружающими людьми не позволяла осмыслить странное задание. Требование взрослого выполнять данные действия, конечно, может выступить в функции побуждения, но оно не может наполнить смыслом деятельность ребенка. Этот факт свидетельствует о том, какую

важную роль играют смыслообразующие мотивы в поведении уже у маленьких детей.

Как и когда возникают смыслообразующие мотивы у детей? Исключительно важное значение для развития мотивационной сферы имеет игровая деятельность ребенка. Об этом писали многие ведущие советские психологи. Поэтому не удивительно, что наиболее существенные изменения в мотивационной сфере ребенка возникают именно в игре и закрепляются затем при осуществлении других видов деятельности.

Детей раннего возраста привлекают яркие, красочные игрушки. Выбрав понравившиеся игрушки, малыши начинают манипулировать ими, совершая при этом однообразно повторяющиеся действия. Со временем манипуляции игровым материалом усложняются: ребенок совершает последовательно целый ряд различных действий. Ф. И. Фрадкина описывает поведение полуторагодовалой девочки, которая, взяв куклу, сначала убаюкивает ее, затем начинает с ней танцевать, потом изображает ходьбу и т. д.

Только более старшие дети, с 3 лет, как показано в работах Д. Б. Эльконина, начинают осмысливать игровые действия в их общественной функции. Внешние действия как будто те же самые, что и раньше: дети перекладывают кубики из ведерка в тарелки, раскладывают их по тарелкам и т. д., но если их спросить, то выяснится, что они готовят обед куклам или малышам. Совершая эти наполненные общественным смыслом действия, ребенок «перевоплощается» сам: он становится, по собственному утверждению, взрослым — «мамой», «воспитательницей», т. е. принимает на себя какую-то роль. Таким образом, действия теперь адресуются другим людям (или куклам как «заместителям» людей в игре). Смысл их — «ради чего», а точнее, «ради кого» они совершаются — становится очень важным для ребенка. Все это позволяет говорить о появлении в данном возрасте смыслообразующих мотивов.

Если теперь вернуться к рисункам детей, то можно отметить сходную закономерность в формировании интереса к рисованию у ребенка. Первоначально в основе рисования лежат побудительные мотивы: привлекательным является продуцирование все новых и разнообразных графических следов — всякого рода линий, каракулей и т. д. Это очень напоминает манипулирование предметами —

только манипулирование здесь совершается на уровне графических следов. На данном этапе, кстати, и обнаруживается сходство в развитии рисунка у маленьких детей и обезьян.

Однако затем начинаются отличия: ребенок пытается осмыслить результаты своей деятельности, он обозначает случайно получившиеся графические изображения, а затем пытается изображать реальные предметы. «Я нарисовал кошку, — говорит малыш 3—4 лет и показывает взрослому, — вот ушки, лапки...» Графический след не только осмысливается как изображение реального предмета, но одновременно становится и средством общения со взрослым. Сообщая взрослому, что означает та или иная каракуля и что он теперь попробует изобразить, ребенок тем самым вовлекает взрослого в процесс общения. Как отмечает психолог В. С. Мухина, «детский рисунок в значительной мере адресован другим людям и прежде всего взрослым».

Итак, если первоначально в основе изобразительной деятельности маленьких детей (как и у высших обезьян) лежат побудительные мотивы, то впоследствии у детей появляются смыслообразующие мотивы: их рисунок получает общественный смысл, он создается, чтобы показать его взрослому, вступить с ним в общение, заслужить его одобрение. Это и обеспечивает дальнейшее развитие изобразительной деятельности детей. У обезьян же «изобразительная деятельность» не получает новых импульсов, мотивация не переходит на новый уровень и постепенно угасает.

А что происходит с побудительными мотивами при появлении смыслообразующих, сохраняются ли они и в какой форме? Мы вплотную подошли к вопросу о строении мотивационной сферы.

Как формируется мотивационная сфера ребенка? А. Н. Леонтьев приводит интересный факт, полученный в одном из его экспериментов. Детям-дошкольникам предлагалось, не вставая с места, достать удаленный предмет. Экспериментатор, дав ребенку необходимые указания, переходил в соседнюю комнату, откуда незаметно вел наблюдение. Один из мальчиков после ряда безуспешных попыток не выдержал и нарушил обязательное условие: он встал, взял предмет, а затем спокойно уселся на свое место. Экспериментатор похвалил ребенка за успех и выдал обещанную награду — шоколадную конфету. Однако ребенок отказался от конфеты, а в ответ

на настойчивую просьбу экспериментатора взять ее — заплакал.

Почему же ребенок отказался от конфеты, хотя она была для него, безусловно, притягательна, обладала побудительностью? Потому что она досталась обманным путем. Когда ребенок, нарушив правило, достал предмет, он не думал об этом. Однако в ситуации незаслуженного поощрения прискорбный факт обмана открылся его сознанию, вызвав раскаяние. Конфета, по словам А. Н. Леонтьева, «оказалась горькой, горькой по своему субъективному, личностному смыслу». Значимость моральных норм и связанных с ними смыслообразующих мотивов оказалась в конечном счете выше, чем привлекательность конфеты.

Нечто подобное испытывает и юный герой повести Фазиля Искандера «Ночь и день Чика». Мальчик не всегда делился фруктами с друзьями и это каждый раз вызывало у него довольно неприятные переживания: «Он стыдился этих минутных слабостей и нередко, проглотив плод, испытывал горькое раскаяние. «Эх, — думал он в такие мгновения, — если бы это раскаяние пришло двумя-тремя секундами раньше, я бы не стал его глотать».

Данные примеры являются хорошей иллюстрацией происходящего в дошкольном возрасте процесса усложнения мотивационной сферы. Побудительные мотивы, разумеется, сохраняются, однако начинают занимать подчиненное положение в мотивационной сфере по отношению к возникающим в этот период смыслообразующим мотивам.

Исследования советских психологов показали, что процесс формирования мотивационной сферы происходит как процесс соподчинения мотивов, становления их иерархии. У маленьких детей в возрасте до 2,5—3 лет сколько-нибудь стабильной, закреплённой иерархии мотивов еще нет. Доминирующим, определяющим поведение в той или иной ситуации становится мотив, побудительная сила которого является наибольшей в данный момент времени. Например, младенца привлёк какой-то предмет, он тянется к нему, плачет и тем самым даёт понять взрослым, что они должны достать ему этот предмет. Взрослые, однако, по каким-то причинам не могут удовлетворить желание ребенка — предмет принадлежит незнакомому человеку, его нельзя давать ребенку и т. д. В этой ситуации родители обычно предлагают младенцу другой предмет, и,

если он окажется более привлекательным, ребенок успокоится, если нет — будет продолжать капризничать. С появлением смыслообразующих мотивов начинается складываться иерархия мотивов уже не по непосредственной побудительности, а по значимости. Более значимые мотивы, занимающие соответственно более высокое место в иерархии, подчиняют себе менее значимые. Например, девочка выполняет в игре роль буфетчицы: она «торгует» печеньем. При этом она подавляет непосредственное желание съесть это печенье, чтобы не остаться без товара, ведь в этом случае она уже не сможет выполнять роль «настоящей буфетчицы». А неукоснительное выполнение всех правил взятой на себя в игре роли чрезвычайно важно для ребенка-дошкольника.

С возрастом расширяются и усложняются связи, в которые вступает ребенок, формируется отношение ко многим сторонам действительности. Соответственно развивается и усложняется мотивационная сфера, в которой устанавливается все более четкая и сложная иерархия мотивов. При правильном воспитании, обеспечивающем нормальное развитие личности, ведущее место в иерархии занимают мотивы трудовой деятельности, нравственные, познавательные и некоторые другие.

При неправильном воспитании ведущее место в иерархии мотивов занимают мотивы личного благополучия, всевозможных развлечений, примитивные побуждения. В этом случае своего рода жизненным кредо становится: «Живи, пока живется, жизнь одна», «Бери от жизни все, что можешь».

Особенности личности детей и подростков с доминированием примитивных побуждений изучались у нас в стране еще в 20-е годы. Причину доминирования примитивных и антисоциальных побуждений многие исследователи видели в нравственном недоразвитии детей. Однако мнения о причинах этого недоразвития были различны. Иногда оно связывалось в соответствии с модной в те годы теорией моральной дефективности Д. Притчарда с наследственными факторами. Выдающийся советский психолог Л. В. Выготский и другие видные психологи и педагоги подвергли резкой критике теорию моральной дефективности. Причину доминирования примитивных побуждений они видели прежде всего в недостаточном нравственном воспитании, в моральной запущенности детей. Именно

в этих условиях, как было показано в исследовании Г. Г. Бочкаревой, нравственные мотивы практически не развиваются и не могут противостоять вследствие своей слабости низшим и антисоциальным мотивам. На вопрос: что бы я сделал, если бы стал волшебником, многие подростки-правонарушители отвечали следующим образом: «Я бы сделал, чтобы не работать, а только наслаждаться», «Я хочу жить, как мне хочется, не работать и чтобы было много денег». Как отмечает Г. Г. Бочкарева, «по развитию примитивных и общественно вредных потребностей младшие правонарушители «поднялись» до уровня их развития у старших, а в отношении духовных и нравственных потребностей старшие правонарушители остались на уровне младших».

В. А. Сухомлинский сравнивал мотивы, желания в детские годы с побегами на маленьком плодовом дереве: на нем распускается множество ростков, и часть из них — «дикие», «волчки». «Если дать волю всему, что зеленеет,— писал он, — плодовое дерево одичает, обильная поросль «волчков» забьет плодоносные ветви. Если старшие стремятся удовлетворять любое желание ребенка, вырастает капризное существо, раб прихотей и тиран ближних. Воспитание желаний — тончайшая, филигранная работа «садовода»-воспитателя...» Поэтому так велика роль воспитания в деле формирования мотивационной сферы ребенка: воспитатель как умелый садовод должен решительно срезать «дикие ростки», «волчки» вредных побуждений ребенка, оставляя лишь «плодоносные побеги» положительных мотивов. Другими словами, возникновение у ребенка примитивных, антисоциальных желаний — это всегда результат недостатков в воспитании нравственных, трудовых и других позитивных смыслообразующих мотивов.

Подводя итоги, хочется подчеркнуть, что развитие побуждений ребенка, становление его мотивационной сферы, в которой доминирующее положение должны занять общественно значимые мотивы, совершается не само собой и при неправильном воспитании может быть задержано. Подробнее о роли воспитания в развитии побуждений мы поговорим во второй главе. А сейчас рассмотрим еще одно важное внутреннее условие поведения — цель.

Требования взрослого и цели ребенка

Цели играют существенную роль в регуляции поведения ребенка, поскольку реализовать свои побуждения ребенок может не иначе, как поставив соответствующие цели.

Что такое цель? Иногда думают, что цель — это требование взрослого: ребенку предлагается задание и тем самым задается цель. Однако вспомним, как порой трудно бывает убедить ребенка выполнить наше задание, не всегда он принимает его, а нередко и вовсе отказывается. По-видимому, внешнее требование должно быть принято ребенком, стать для него своим, внутренним, только тогда его можно считать целью.

Цель — это внутренний образ будущего результата действий, т. е., чтобы поставить цель, ребенок должен ясно представить себе результаты своих действий.

Как возникают первые цели? Чтобы ответить на этот вопрос, еще раз вернемся к первым рисункам детей. Исследователи давно заметили, что на первых порах дети рисуют, не имея сколько-нибудь определенного замысла, четкой цели что-либо изобразить. К двум годам они начинают узнавать в своих рисунках (пока еще каракулях) те или иные предметы, нередко проявляя при этом большую изобретательность. Как отмечает В. С. Мухина, дети способны усматривать сходство своего рисунка с каким-либо предметом по самым незначительным признакам. В фигуре, отдаленно напоминающей круг, «узнается» мяч, буква «о» и т. п., в пунктирной линии — нитка, дождик или даже поезд.

Чемного позже ребенок начинает пояснять по ходу своей деятельности, что он рисует. Однако осуществить первоначальный замысел пока не может: например, ребенок сообщает, что рисует кораблик, затем выясняется, что это вовсе не кораблик, а домик, тот, в свою очередь, трансформируется в машину и т. п. Это происходит потому, что образ кораблика еще не является для ребенка целью, не управляет процессом рисования. И только в возрасте около четырех лет ребенок способен сохранить и реализовать в рисунке свой замысел. «Я нарисую кораблик», — говорит он взрослому, а через некоторое время показывает свой рисунок: «Вот, смотри, какой кораблик я нарисовал». То есть здесь уже можно гово-

рять о цели как предвосхищаемом образе будущего результата, который удерживается ребенком и направляет его деятельность.

Труднее дается малышу постановка целей при выполнении заданий взрослого. Какие условия облегчают эту задачу? Такой вопрос ставился в целом ряде исследований советских психологов. Обнаружилось, что в игровых условиях ребенок раньше начинает ставить цели, чем в условиях прямого задания. Например, в эксперименте З. М. Истоминой детям предложили запомнить, а затем воспроизвести ряд слов. В одном случае исследователь просто зачитывал ребенку слова и просил их воспроизвести. В этих условиях многие дети-четыrehлетки не справились с заданием, смогли воспроизвести лишь несколько слов из ряда.

Совсем иная картина наблюдалась, когда то же задание предлагалось в условиях игры. Ребенок включался в игру: ему давалось задание — «купить» в «магазине» «продукты», необходимые для приготовления обеда в детском саду. Перечислялись «продукты», которые ребенок должен был «купить» и принести в детский сад. В этих условиях, как отмечает З. М. Истомина, дети вели себя иначе — они были по-настоящему озабочены тем, чтобы хорошо запомнить слова и правильно выполнить поручение. Они просили читать слова помедленнее, повторяли их вслед за воспитательницей, шептали их по пути в «магазин». Все это свидетельствует о том, что теперь цель запомнить слова обрела для ребенка реальный смысл. Он хорошо представляет себе результат своих действий: вот он приносит «продукты» в детский сад, из них приготовят обед, чтобы накормить вернувшихся с прогулки детей. «Да скорее давайте, — говорит в «магазине» один мальчик, — а то меня там дети ждут».

Почему ребенку труднее поставить цель в случае прямого задания? Разумеется, он понимает, что взрослым зачем-то нужно, чтобы он запомнил слова или выполнил какое-либо другое задание, однако смысл этого задания для него слишком абстрактен, не захватывает его, не позволяет явственно представить конечный результат и его последствия. А без этого невозможна постановка действительной цели. Часто, давая задание ребенку, мы спрашиваем, все ли он понял, нередко требуем повторить сказанное и считаем, что сделали все для того, чтобы ребенок как следует выполнил наше задание. Но понять и повторить — еще не значит принять к дей-

ствию. И приходится наблюдать такую картину: ребенок как будто внимательно выслушал задание, даже повторил его, но к работе не приступает или, начав и поработав какое-то время, бросает, не закончив. Некоторые родители в подобной ситуации спешат обвинить ребенка в лени или неспособности. А действительная причина, как мы видим, кроется в другом — ребенку еще трудно поставить перед собой цель. Конечно, научившись ставить цель в игровых ситуациях, он сможет делать это впоследствии и в условиях, когда задание исходит от родителей, учителей и т. д., но именно научившись, что хочется специально подчеркнуть.

Наковы основные условия постановки цели ребенком? Прежде всего необходимо, чтобы ребенок четко представил себе конечный результат, но этого мало. Он должен четко представить себе связь конечного результата с промежуточными звеньями. В исследовании психолога Н. И. Непомнящей детям предлагалось изготовить коврик в подарок маме. Для этого необходимо было выполнить ряд довольно однообразных действий: вырезать полоски бумаги, раскрасить их и т. п. Все дети выразили желание порадовать маму подарком, однако затем часть детей вообще не приступила к работе, многие работали малоэффективно, часто отвлекаясь, и в конце концов бросали задание, не закончив, т. е. далеко не всем удалось довести дело до конца.

Почему у детей не возникла действенная цель? По мнению автора исследования, они не смогли отчетливо представить себе связь промежуточных результатов (вырезание полосок, их раскрашивание и т. п.) с конечным продуктом. Отсутствие такого представления не позволило поставить промежуточные цели по вырезанию, раскрашиванию и др. Специальные разъяснения и показ помогли детям ясно представить весь ход трудового процесса, объективную необходимость промежуточных звеньев, их связь с конечным продуктом, и в результате характер деятельности существенно изменился. Дети работали с воодушевлением, радостно предвосхищая конечную ситуацию: «Какие красивенькие полосочки получаются, вот маме они понравятся!» Или: «Я скажу маме: это я для тебя так хорошо нарисовал». Мама скажет: «Вот хороший подарок!».

По словам психологов А. В. Запорожца и Я. З. Неверович, ребенок должен не только отчетливо представить, но и эмоционально

пережить предстоящие действия и конечный результат. В исследовании, которое они провели, детям-дошкольникам давалось следующее задание — навести порядок в игровой комнате детского сада, убрать и сложить игрушки.

В первых сериях исследования детям давалось задание и объяснялось лишь то, как его нужно выполнить. В этих условиях дети очень скоро прекращали работу, т. е. целей у них не возникало. В следующей серии подробно объяснялся социальный смысл задания: нужно помочь малышам навести порядок в их игровой комнате, так как сами они делать этого еще не умеют. Теперь многие дошкольники, особенно старшие (5—6 лет), активно принимались за выполнение задания, однако затем начинали отвлекаться, появлялись ошибки и работа не доводилась до конца. Хотя цель первоначально и ставилась, однако оказалась недостаточно действенной.

В последней серии исследователи постарались вызвать у детей эмоциональное отношение к конечным результатам их деятельности. Подробно описывалось, как удобно и хорошо будет играть малышам в убранной комнате. Наряду с этим рисовалась картина печальных последствий невыполнения задания: в комнате беспорядок, дети плачут, не могут найти своих игрушек и т. п. Исследователи стремились к тому, чтобы дети не только отчетливо представили, но и пережили результаты своих усилий, их собственную роль и ответственность в этом важном деле. В этих условиях практически все дети старше четырех лет работали с интересом, заранее радуясь, тому, как хорошо будет малышам, когда в комнате наведут чистоту и порядок.

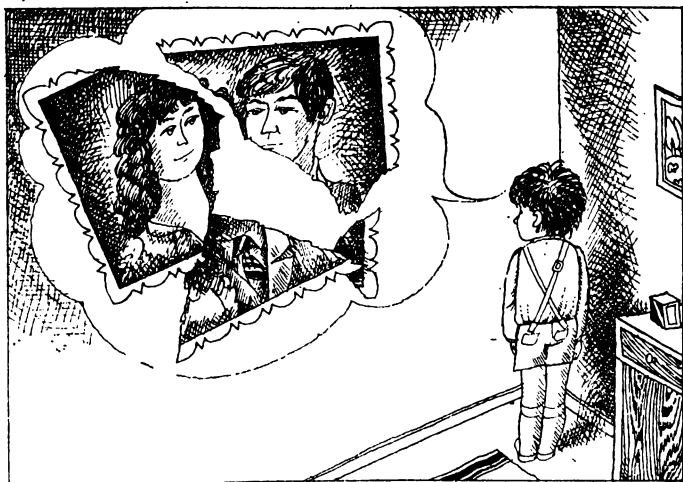
Итак, для того чтобы цель стала действенной, чтобы у ребенка появилось желание довести дело до конца, необходимо выполнение по меньшей мере двух основных условий. Прежде всего у ребенка должно быть отчетливое представление о том, как связан конечный результат с промежуточными. Во-вторых, выполнение задания должно наполниться для ребенка внутренним, субъективным смыслом, стать глубоко личным, т. е. оно должно связаться с мотивами и быть пережито, прочувствовано.

Эти два условия особенно хорошо выполняются в игре, так как цели, которые ребенок ставит, прямо вытекают из принятой им игровой роли и тесно связаны с очень сильной в дошкольном воз-

расте игровой мотивацией. Поэтому не удивительно, что именно игровые условия наиболее благоприятны для постановки первых целей. Однако способность ставить цели и добиваться их достижения должна развиваться, совершенствоваться.

Роль трудовой деятельности в развитии умения ставить цели. При выполнении трудовых заданий, пусть даже поначалу весьма элементарных, формируются такие важные черты характера, как целеустремленность, настойчивость в достижении целей, выдержка, самостоятельность и многие другие. Не следует забывать, что все эти качества должны закладываться уже в дошкольном возрасте. «Трудовое участие детей в жизни семьи,— писал выдающийся советский педагог А. С. Макаренко,— должно начинаться очень рано. Начинаться оно должно в игре. Ребенку должно быть указано, что он отвечает за целостность игрушек, за чистоту и порядок в том месте, где стоят игрушки и где он играет».

Желание участвовать вместе с родителями в бытовом труде появляется у детей довольно рано. Уже в игре они «готовят обед», «накрывают на стол», «ходят в магазин» и т. д. Понятно, что участ-



зовать в настоящей деятельности вместе с родителями для них особенно привлекательно. Однако не все родители оказываются достаточно терпеливыми по отношению к малышу-помощнику. Конечно, объективно он скорее мешает взрослым: многое делает слишком медленно, неумело, часто совсем не так, как ему объяснили (а сколько времени ушло на это объяснение!). И вечно спешащие родители стремятся поскорее избавиться от непрошеного помощника: «Не мешай, иди поиграй... Когда вырастешь, тогда и будешь помогать».

В уже цитированной книжке «Мы и наши дети» Борис и Лена Никитины пишут, что приняли, не отвергли помощь маленького сына. «Причем это не стало, — отмечают они, — педагогическим приемом «приобщения к труду». Было просто любопытно: а как он справится, а что он сумеет сделать, будет ли он доволен своей работой? И оказалось: вместе работать интересно и весело». Если же отклонить помощь ребенка или обругать его за медлительность и неумелость при выполнении какой-то работы — помогала маме мыть посуду и разбила чашку, взялась мыть пол и залила водой всю комнату, — желание помогать пропадает, и впоследствии, чтобы добиться от ребенка выполнения тех или иных поручений, родителям придется обращаться к искусственным стимулам — поощрениям и наказаниям.

Понятно, как важно развить потребность ребенка что-то сделать для других людей, не дать ей угаснуть. Сами по себе трудовые действия могут быть однообразными и неинтересными, однако желание помочь, радостное предвосхищение конечного итога делают работу и привлекательной и интересной. Поэтому, давая ребенку трудовое поручение, необходимо раскрывать его социальный смысл. Вспомним, что во многих психологических исследованиях, о которых мы рассказывали, специально подчеркивалась социальная значимость заданий — помочь малышам, сделать подарок маме и т. п. Об этом же пишут и Никитины, анализируя свой богатый практический опыт: «Мы ошибались, когда просто поручали дело, давали какое-то задание, заставляли выполнять до конца, но не всегда обращали внимание ребят на то, что работу надо сделать еще и потому, что кому-то нужна помощь, внимание, забота. Работа в таком случае выполнялась не как взятая на себя часть общего дела,

а как навязанная извне скучная повинность, от которой хочется увильнуть. И вот уже мы слышим: «А почему я, а не Антон?», «Алеше меньше копать досталось, а он мне не хочет помочь...»

Мы видим, что умение ставить трудовые цели тесно взаимосвязано с развитием социальных потребностей и мотивов. В предыдущем разделе мы уже отмечали, что такое развитие не совершается само собой, автоматически, оно требует специальных воздействий со стороны взрослых. Расскажем об интересном опыте формирования социально значимых целей и мотивов у дошкольников.

В исследовании, проведенном Я. З. Неверович в условиях детского сада, дети выполняли простые трудовые обязанности — дежурили в столовой, уголке природы, игровом уголке и т. п. Воспитатель оценивала работу, постоянно обсуждал с детьми ее результаты, разъяснял ее значение в жизни детского сада. В этих условиях, как пишет Я. З. Неверович, постепенно происходила «переориентировка ребенка на новые ценности», «возрастала ценность ранее менее привлекательного серьезного и трудного задания», формировались цели, которые дети самостоятельно перед собой ставили.

Этот процесс осуществлялся постепенно. На первом этапе цели и мотивы трудовой деятельности еще не сформировались: часть детей вообще отказывалась от дежурств, другие хотя и принимали участие, однако часто отвлекались, начинали играть и обычно не доводили дело до конца. Автор описывает такой случай. Шестилетняя девочка в начале исследования не любила убирать игрушки и выполнять другие функции дежурного: «Я не хочу убирать, пусть Витя убирает, а я хочу гулять, когда приду, тогда и уберу». Но тем самым она оказалась «выключенной из жизни детского коллектива, весело и оживленно занимавшегося порученным делом...» Девочка с завистью следила за дружной работой детей и в конце концов также включилась в нее.

На втором этапе дети начали ставить трудовые цели, но лишь тогда, когда можно было рассчитывать на похвалу экспериментатора или позитивную реакцию со стороны других детей. «Как только окружающие переставали обращать на них внимание, — пишет автор, — они прекращали свою трудовую активность и переключались на другие дела». Некоторые дети надолго «застревали» на

этом этапе. Подобное явление можно наблюдать и в семье при использовании родителями тактики поощрений и наказаний — главным для ребенка является не социальная, общественная значимость задания, а внешняя оценка или награда.

И наконец, на третьем этапе трудовые цели ставятся «ради достижения общественно значимого результата», для «удовлетворения определенных нужд окружающих людей». Теперь дети действовали по собственной инициативе, не дожидаясь каких-либо указаний и поощрений со стороны окружающих. Автор приводит такой случай. Шестилетняя девочка дежурила в уголке природы — кормила рыбок, поливала цветы. Вдруг она увидела лежавшую поблизости куклу и сделала движение по направлению к ней. Но возникшее желание поиграть девочка тут же подавила и сказала вслух: «Надо обязательно рыбок накормить, а то они все помрут и никакого уголка природы у нас в группе не будет». Поведение девочки свидетельствует об относительной сформированности социальных мотивов, они занимают ведущее место в ее мотивационной сфере, подчиняя многие другие мотивы. С этим тесно связана способность не только ставить цели трудовой деятельности, но и достигать их, преодолевая препятствия и искушения.

Исследование Я. З. Неверович показало, что процесс формирования мотивов и целей трудовой деятельности у детей достаточно длительный и многоэтапный процесс, который совершается не автоматически, а при направляющих воздействиях воспитателей. Хотелось бы особо отметить тот факт, что пока социальные мотивы не сформированы, трудовые цели являются, по существу, неустойчивыми, их достижение во многом зависит от оценки окружающих. Чтобы возникло умение достигать цели, преодолевая различные трудности, необходимо развитие социальных мотивов.

Как влияют на постановку целей ребенком его предшествующие достижения? Родители знают, что неудача может ослабить усилия или вовсе отбить у ребенка охоту к выполнению той или иной деятельности. Иногда взрослые не могут понять, почему ребенок упорно отказывается от выполнения какого-либо задания, и нередко связывают это с ленью или капризами. А в действительности здесь сказывается влияние «груза» прошлых неудач.

В работах психологов было показано, что существенное влияние

на постановку целей оказывают переживания успеха или неуспеха, возникающие по поводу предшествующих достижений. Успех стимулирует ребенка к постановке более трудных и сложных целей, а переживание неудачи — напротив, к снижению уровня целей.

На основе предшествующих достижений, как показано во многих работах, формируются определенные притязания в данной деятельности. Если притязания соответствуют реальной оценке прошлых достижений и собственных возможностей, говорят об их адекватности (нормальности), или об адекватном уровне притязаний. Ребенок может ставить то более сложные цели (после успеха), то менее сложные (после неудачи), но всякий раз на основе объективной оценки прошлых достижений. Если ребенок ставит цели, которые явно не соответствуют его возможностям и весьма скромным достижениям, говорят о завышенном уровне притязаний. И наконец, если он ставит заведомо достижимые, легкие цели, не берется за более трудные задания, несмотря на успехи, говорят о заниженном уровне притязаний.

Казалось бы, уровень притязаний характеризует только особенности постановки целей, однако вместе с тем он является важной личностной характеристикой ребенка. Неадекватный — завышенный или заниженный — уровень притязаний не только препятствует эффективному выполнению деятельности, но и приводит нередко к конфликтам с окружающими людьми, к внутренним травмам, т. е. вопрос о характере притязаний ребенка имеет важное педагогическое значение.

Действительно, ребенок с завышенным уровнем притязаний ставит перед собой явно невыполнимые цели, но неизбежные неудачи относит за счет различных внешних факторов: кто-то помешал, спешил, было мало времени, при выполнении задания попались «плохие» орудия и материалы, взрослый несправедливо оценил результаты и т. п. Такому ребенку часто кажется, что взрослые стремятся преуменьшить его достижения. В школе у него возникают нередко конфликты с учителями, он считает, что ему намеренно занижают оценки. «Учительница ко мне придирается, — сообщает он дома. — Мите Антонову за такой же ответ поставила «четверку», а мне только «тройку». И бывают случаи, когда родители, почему-то не замечающие завышенных притязаний своего ре-

бенка, спешат в школу поговорить с «придирчивой» учительницей.

Необходимо заинтересовать ребенка деятельностью, сформировать внутренние побуждения к ней, раскрывать ее общественный, социальный смысл. Одновременно следует избегать использования внешних стимулов с тем, чтобы ребенок привыкал действовать по собственной инициативе, ориентируясь на общественный смысл деятельности. В этих условиях ребенок начнет более критически оценивать свои возможности, лучше анализировать прошлые достижения, причины неудач. Взрослый должен направлять эту активность. В конечном итоге именно реалистическая оценка ребенком собственных достижений станет основой для постановки целей.

А как быть, если у ребенка заниженный уровень притязаний, неверие в свои силы? Здесь прежде всего хотелось бы отметить, что неверие в свои силы возникает не случайно и не вдруг. Часто виноваты в этом сами же родители — у ребенка что-то не получается, и родители спешат с оценкой: «Ах, какой неумелый», «Разве можно быть таким несообразительным?» и т. п. Известный русский педагог Е. Н. Водовозова в свое время писала: «Если дети поняли, что окружающие смотрят на них в каком-нибудь отношении неблагоприятно, они в конце концов относятся к этому равнодушно, а очень многие стараются оправдать такое мнение о себе. Это странное явление замечено громадным большинством педагогов-практиков. Ребенка считают «ленивым» — и он старается увильнуть от работы, «неспособным» — и он не вникает в объяснения... Мне приходилось несколько раз заниматься с детьми, которых считали отпетыми лентяями и неспособными. «Видишь, как ты скоро и хорошо понимаешь...» — заметила я однажды девятилетней девочке, которая прекрасно повторила прочитанный и объясненный ей рассказ. «Неправда!.. я дура... мама говорит...» — и девочка зарыдала».

Недопустимо акцентировать внимание ребенка лишь на его промахах и ошибках, сопровождая это нелестными эпитетами и давая понять, что вы разочарованы и уже не ждете от него больших успехов. Это самый верный путь к формированию у ребенка заниженных притязаний. Вот какие рекомендации родителям дает Е. Н. Водовозова: «Ребенок не может окончить начатого рисунка, не достроил из кирпичиков домика, не может заучить наизусть басни,

укажите ему более легкий путь прийти к тому, к чему он стремится, объясните ему то, чего он не понимает, убедите его в том, что, поработав над этим еще немного, он... достигнет желаемого». И далее, что хотелось бы особенно подчеркнуть: «Все эти объяснения предлагайте в веселой, живой форме, чтобы не только то, что вы ему говорите, но и самая ваша манера говорить интересовала, оживляла, убеждала его и толкала на деятельность». То есть необходимо всячески поддерживать и развивать у ребенка веру в свои силы и делать это не в форме абстрактных нравоучений, а в живом доброжелательном общении.

Ну а если у ребенка адекватный уровень притязаний, как поддерживать его в норме? Главное, всячески способствовать развитию инициативы ребенка, предоставить ему как можно больше самостоятельности в постановке целей. Как можно меньше конкретных указаний, требующих непосредственного исполнения, скорее, создавать возможность выбора, предоставляя необходимые средства для ее достижения, установив сроки выполнения и т. д. Известный русский педагог П. Ф. Лесгафт писал в своей книге «Семейное



воспитание ребенка и его значение», что ребенок «должен действовать по возможности не по частным указаниям для каждого отдельного случая, но непременно по собственной инициативе или только по кратко и просто выясненным ему общим положениям». Только самостоятельно поставив цель, ребенок почувствует ответственность за свои решения и действия.

Не следует чрезмерно ограждать детей от трудностей при достижении цели. «Обыкновенно слишком опасаются, — писал П. Ф. Лесгафт, — всяких препятствий, которые ребенок может встретить при своей деятельности, и поэтому стараются устранить их и облегчить ему работу. Этим, напротив, совершенно уничтожают то, чего желали достигнуть данной работой, а именно: умение преодолевать препятствия...» При адекватном уровне притязаний у детей уже действует своеобразный механизм саморегуляции: после успеха в деятельности они ставят более трудную цель, если не достигнут ее — выберут цель полегче. При искусственном устранении трудностей этот механизм не будет действовать, а потому не разовьется в полной мере. В результате ребенок окажется не подготовленным к реальным трудностям и, столкнувшись с ними, обнаружит неадекватные притязания.

Мы видим, что формирование у детей действенных целей и адекватного уровня притязаний — непростая задача, требующая от родителей заинтересованного внимания к деятельности ребенка и воспитательных воздействий, носящих систематический характер. Эта задача должна решаться уже в дошкольном возрасте, иначе ребенок окажется недостаточно подготовленным к обучению в школе. И это может проявиться в неумении ставить цели и быть настойчивым в их достижении, в неадекватности притязаний и т. п. На этой основе у ребенка начнет формироваться отрицательное отношение к школе и к учителям, возникнут различные отклонения в личностном развитии.

* * *

Все приведенные в данной главе факты свидетельствуют о важном влиянии воспитательных воздействий на формирование потребностей, мотивов и целей ребенка. К сожалению, далеко не всегда воспитательные воздействия взрослых являются педагогически

правильными. Нередко в своем стремлении добиться от ребенка послушания или успехов в той или иной деятельности родители забывают о главном — формировании побуждений и действенных целей. Можно, конечно, побудить ребенка выполнять задание, которое его совершенно не привлекает. В подобных случаях взрослые обычно используют поощрения и наказания. Психологи называют такие побуждения внешней мотивацией. Во внешне мотивированной деятельности мотивы, задающие смысл отдельным действиям ребенка и определяющие, «ради чего» совершается сама деятельность, не образуют единую систему с мотивами-побудителями, идущими от содержания этой деятельности. Содержание деятельности как таковое остается при этом глубоко безразличным для ребенка, главным для него становится результат, дающий право на получение поощрения или позволяющий избежать наказания.

Об особенностях и негативных последствиях воспитательной тактики, ориентированной не на формирование целостной и гармоничной системы побуждений ребенка, а на достижение внешних результатов поведения путем использования взрослыми различных мотивов-стимулов, мы подробно поговорим в следующей главе.

Глава II. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ ПОБУЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ

О тактиках семейного воспитания

Кто «во главе» деятельности? Активность ребенка в процессе воспитания имеет две четко выраженные противоположные направленности. С одной стороны, она часто оказывает неоценимую услугу взрослым, ребенок сам делает то, что от него хотят, в этих случаях он в известном смысле слова воспитывается и обучается сам. Здесь деятельность ребенка внутренне мотивирована самим своим содержанием, и функции взрослого сводятся к тому, чтобы регулировать и направлять активность ребенка, например предоставляя ему соответствующий (игровой, учебный, художественный и т. п.) материал.

С другой стороны, гораздо чаще встречаются случаи, когда активность ребенка становится настоящей преградой на пути обучающих и воспитывающих воздействий взрослых: ребенок делает не то, чего хочет взрослый, а что-то другое, часто совсем противоположное. Содержание деятельности его не привлекает, и перед взрослым встает задача направлять и стимулировать извне деятельность ребенка, используя тактику поощрений и наказаний.

Следует отметить, что эти две противоположные по своему психологическому содержанию, но проистекающие из одного источника ситуации имеют общий, а отнюдь не частный характер. Нельзя, например, сказать, что они типичны лишь для какого-то определенного круга задач воспитания или ограничены каким-либо определенным возрастом детей. С ними сталкиваются взрослые и в своих требованиях к дошкольнику, не убирающему игрушки после игры, и в своих попытках предотвратить внутренний отход от школы, начинающийся у некоторых школьников уже во втором-третьем классах, и в своих (часто тщетных) устремлениях повлиять в том или ином направлении на процесс профессионального самоопределения в юношеском возрасте и т. д. Разумеется, каждый возраст имеет здесь собственные психологические особенности и проблемы, и анализируемые нами ситуации в зависимости от возраста вызывают различные психологические последствия.

Характерным примером деятельности ребенка, имеющей внутреннюю мотивацию, является игра. Один из существенных моментов игры состоит в наслаждении, получаемом ребенком от того, что он — причина определенных изменений в окружающей действительности. Это важное проявление и одновременно условие игровой активности отмечали многие психологи, исследовавшие детские игры. В игре главным или во всяком случае автономным действующим лицом всегда является сам ребенок, это показано в работах Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина и других советских психологов. Данное обстоятельство необходимо учитывать при организации различных игр: мало предоставить ребенку игровой материал и сообщить правила игры, необходимо также, чтобы этот материал и эти правила давали простор инициативе, воображению и созидательному творчеству. Недаром самые любимые игрушки детей обычно отличаются «послушностью», они готовы принимать на себя любые

роли, которые им назначает ребенок. «Охотнее всего, — писал известный исследователь детской игры К. Гросс, — он играет с предметами, которые... представляют для иллюзии лишь немного точек опоры... стул является каретой, которая умчит его далеко; он пьет из пустой чашки и не нахвалится вкусным напитком; ванному термометру, шнурок которого превращается в его воображении в великолепную косу, он дает пить и есть, одевает и водит гулять, задает ему вопросы и утверждает, что слышит от него ответы». «Дети ценят игрушки не с той точки зрения, с которой ценят их взрослые, — продолжает эту же мысль П. Ф. Каптерев: — Детям в игрушках дороги побуждения, толчки к собственному творчеству и гибкий материал для выражения их замыслов... Орудия их игр должны быть послушны им, должны быть податливы, гибки и превращаться во все, во что нужно, по требованиям игры. Игрушки очень сложные и дорогие стесняют детей, сковывают их фантазию, предопределяя детскую игру».

Представим себе, однако, парадоксальную ситуацию: игрушка оказывается «непослушной», она «отказывается подчиняться» ребенку. Что произойдет в этом случае с игрой?

Ситуацию подобного типа смоделировал в одном из экспериментов известный бельгийский психолог Ж. Нюттен. Испытуемыми в этом эксперименте являлись пятилетние дети. Условия эксперимента были следующими. В комнате для игр были установлены два на первый взгляд одинаковых игровых автоматических устройства (будем называть их автоматами А и Б). Каждый автомат имел две цветные электрические лампы и две рукоятки, одна перемещалась в горизонтальном, а другая — в вертикальном направлении. Основное отличие между автоматами А и Б состояло в том, что лампы автомата А включались в автоматическом режиме, их включение не зависело от перемещения рукояток, тогда как лампы автомата Б включались только при определенных положениях рукояток. Экспериментатор предлагал каждому ребенку поиграть в игровой комнате с этими машинами. Обычно детям не требовалось дальнейших разъяснений, они сразу же начинали играть, активно манипулируя рукоятками автоматов. Экспериментатор наблюдал за игрой детей, фиксируя в протоколе общее время игры с каждым автоматом, число манипуляций рукоятками и т. п.

Как показали результаты этого опыта, при всей привлекательности автомата А с быстрым чередованием цветных огней дети предпочитали играть с «послушным» их действиям автоматом Б: они чаще манипулировали его ручьятками, больше времени проводили у этого автомата и при повторных играх предпочитали его.

Интересные данные получены и при анализе тех случаев, когда дети обращались к автомату А. Их основным желанием было подчинить включение лампочек своим действиям. Когда же детям это не удавалось, у них наблюдались либо вспышки гнева по отношению к автомату А, либо дети фантазировали, что он определенным образом реагирует на их манипуляции и команды.

Результаты данного эксперимента достаточно наглядно, на наш взгляд, показывают, что игра как внутренне мотивированная деятельность возможна, если за ребенком сохраняется реальное или хотя бы иллюзорное положение субъекта, руководителя игровой деятельности. Там, где ребенок перестает быть им, такая деятельность оказывается невозможной, разрушается и прекращается. В описанном нами эксперименте игровая деятельность детей нарушается из-за того, что «неподчинение» автомата А прерывало всякую сколько-нибудь закономерную связь между целями ребенка и результатами его игровых действий.

Внутренне мотивированное поведение, позволяющее ребенку контролировать в определенных пределах окружающую среду, наблюдается уже в младенческом возрасте. Это было показано в одном психологическом исследовании, проведенном с восьминедельными (!) младенцами. Младенца помещали в специально оборудованную детскую кроватку, над его головой устанавливалась яркая вертушка. В одних экспериментальных условиях эта вертушка начинала вращаться только тогда, когда младенец поворачивал голову вправо, нажимая тем самым на вмонтированный в подушку специальный электрический выключатель. В других условиях вертушку включал экспериментатор. В течение десяти дней по 10 минут ежедневно психологи фиксировали частоту поворота головы и эмоциональные реакции детей. Обнаружилось, что в условиях «личного контроля» частота реакции поворота вправо значительно возрастала. В условиях контроля экспериментатора частота поворота оставалась относительно постоянной. Более того, в условиях

внутренне мотивированного поведения младенцы обнаружили гораздо больше положительных эмоциональных реакций — улыбок, гулений и т. п. Таким образом, уже у детей восьминедельного возраста внутренне мотивированное поведение не формируется, когда его начинает жестко контролировать взрослый.

За порогом психологической лаборатории, в реальной жизни подобные последствия вызывает практика непоследовательных и в этом смысле приближающихся к случайным воспитательных воздействий, например поощрений и наказаний детей в семье. Непоследовательные воспитательные санкции, являющиеся результатом либо неустойчивости характера родителей, либо частых расхождений в оценках поступков ребенка взрослыми, неизбежно лишают его уверенности в том, что его активность приведет к планируемым им последствиям в выполняемой деятельности. Отсутствие такой уверенности лишает данную деятельность смысла для ребенка, препятствует формированию смыслообразующих мотивов, идущих от самого содержания деятельности.

Необходимость диалога. Каждый воспитатель, каждый взрослый хорошо знает, насколько важными в деле воспитания являются установление и поддержание взаимопонимания, психологического контакта с ребенком. Понимание это идет главным образом от каждодневной практики воспитания, нежели от тех теоретических представлений о процессе воспитания, которых осознанно или неосознанно придерживаются взрослые, оказавшиеся в роли воспитателей. Дело в том, что сложившаяся практика семейного воспитания находится, как правило, в плену двух давно устаревших теоретических концепций. Вероятно, почти каждый читатель после непродолжительного, но беспристрастного размышления должен будет признать, что и сам он так или иначе, прямо или косвенно является сторонником одной из этих устаревших концепций. В чем же вкратце они состоят?

Сторонники одной из этих концепций рассматривают развитие ребенка как автономный процесс, либо изначально определенный, предзаданный (например, биологической или социальной наследственностью: генетической программой или опытом раннего детства), либо постоянно самоопределяющийся (например, психологическими или социальными условиями своего протекания). «Ребен-

ку надо предоставлять полную свободу, — говорят они, — все воспитательные и образовательные воздействия взрослого пойдут во вред, если не будут соответствовать внутренним потребностям ребенка (или его врожденным данным)». Ребенок здесь рассматривается как автономно, по своим собственным законам развивающееся существо, а взрослый (в лучшем случае) — как тот, кто создает условия, поставляет материал для этого развития.

Сторонники другой концепции рассматривают развитие ребенка в процессе воспитания как, напротив, всецело гетерономный, т. е. внешне обусловленный, процесс. Они говорят так: «Взрослые должны постоянно развивать ребенка, если они хотят, чтобы он стал нормальным человеком. Лучше их никто не знает, как воспитывать и обучать ребенка, что ему нужно и каким он должен стать. Нет плохих детей, есть плохие воспитатели. Все в руках взрослых». Здесь ребенок — *tabula rasa*, а взрослый — автор, произвольно заполняющий эту «чистую доску» необходимым, по его мнению, содержанием.

Два этих обобщенных представления о природе воспитательного процесса, о характере взаимоотношений ребенка и взрослого являются своего рода Сциллой и Харибдой практики семейного воспитания. Действительно, разве не подсказывает нам житейский здравый смысл, что отказ от одного из этих представлений с логической неизбежностью приводит к признанию другого: если ребенок не *tabula rasa*, то, следовательно, он развивается по своим собственным законам; если взрослый не всецело определяет воспитательный процесс, то, следовательно, он приспосабливается к развитию ребенка. Иначе говоря, развитие ребенка — это либо его формирование «извне», либо его созревание. И хотя возможны самые разнообразные компромиссы, все же они полностью исчерпываются этими двумя точками зрения.

Преодоление альтернативы «созревание — формирование» возможно лишь при организации воспитательного процесса как диалогического, как деятельности, в которой ребенок является не объектом воспитательных воздействий, а таким же субъектом, как и взрослый. Процесс развития (воспитания) ребенка будет рассматриваться при этом как взаимодействие, диалог или взаимосвязь процессов развития ребенка и взрослого.



Рис. 1.

Необходимо, конечно, учитывать, что наш рисунок является лишь обобщенной и весьма условной схемой реальных процессов развития и не претендует на их сколько-нибудь полное описание. Так, например, развитие ребенка осуществляется, естественно, в огромной системе взаимодействий с окружающим миром. Важно, однако, подчеркнуть, что каждое взаимодействие в этой системе построено по типу диалога (даже если это взаимодействие является не общением с другим человеком, а какой-либо — практической, художественной, теоретической и т. д. — предметной индивидуальной деятельностью).

Типичный диалог является, как правило, не столь элементарным, как на рис. 1, а более сложным и глубоким, охватывающим не только наличные, сиюминутные состояния «собеседников», но и их прошлое, а также потенциальное будущее. Так, любой родитель знает своего ребенка не только «здесь и теперь», но и в прошлом, у него есть также достаточно определенные представления и ожидания относительно ближайшего (час, день, неделя) и более отдаленного (месяц, год, несколько лет) будущего ребенка. Вполне естественно, что, чем больше эта «глубина» диалога, его проникновение в прошлое и будущее, тем полнее взаимопонимание между взрослым и ребенком.

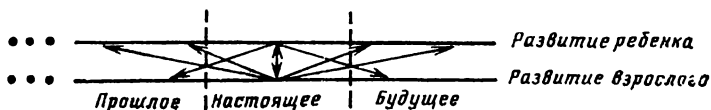


Рис. 2.

Изложенные вначале традиционные представления о процессе воспитания следует рассматривать как частные случаи диалогической схемы (см. рис. 1), отражающие нарушения диалога и, сле-

довательно, утрату подлинного взаимопонимания, психологического контакта между ребенком и взрослым.

Представления о воспитании как о формировании или, напротив, созревании отражают отнюдь не норму, а предельные дефекты, нарушения процесса воспитания, когда диалог и взаимопонимание сменяются «коллективным монологом» взаимообособленных ребенка и взрослого.

Следует отметить, что идея воспитания-диалога как взаимосвязи процессов развития родителей и детей отнюдь не нова. Можно сказать, что представление о взаимопонимании, постоянном духовном общении воспитателя и ребенка является важным элементом многих педагогических систем.

Как отмечалось, диалог ребенок — взрослый может иметь различную глубину. Переход от глубокого диалога к диалогу простейшему, а затем к различным формам «коллективного монолога» связан с сужением области или сферы взаимодействия ребенка и взрослого: чем меньше глубина диалога, тем больше вероятность его превращения в «коллективный монолог», тем больше, следовательно, вероятность взаимонепонимания и утраты психологического контакта между ребенком и взрослым.

Как известно, трудности во взаимопонимании возникают, например, в том случае, когда какие-либо нарушения общения между ребенком и взрослым имели место в прошлом. Длительный перерыв в общении, возникновение у ребенка и взрослого ложных представлений друг о друге («смысловые барьеры»), внутренний отход от общения, вызванный каким-то новым интересом или делом и т. д., — все эти обстоятельства разрывают диалог, оставляют в истории общения ребенка со взрослым большие и малые «белые пятна», сужающие сферу их «сегодняшнего» взаимодействия и взаимопонимания.

Нарушения взаимопонимания между ребенком и взрослым возникают также в периоды кризис психического развития. Периоды кризисов — это, как известно, периоды ускоренного психического развития ребенка, когда за сравнительно небольшие промежутки времени происходят многочисленные изменения личности ребенка, возникают различные психические новообразования. Ускорение темпов развития сужает сферу взаимодействия, поскольку

взрослый часто оказывается не в состоянии уследить за быстрыми изменениями ребенка и перестроить уже сложившиеся отношения. Данную ситуацию можно сравнить с ситуацией речевого общения, в которой оказывается человек, говорящий на чужом и малознакомом для него языке, когда его собеседник вдруг резко ускоряет темп речи.

Нарушение взаимопонимания между ребенком и взрослым не отменяет, да и не может отменить объективной необходимости их общения (для родителей и детей — в семейном кругу, для учителей и учащихся — в школе). Эта объективная необходимость общения в условиях дефицита или отсутствия взаимопонимания порождает стремление взрослого добиться послушания от ребенка путем использования особых воспитательных тактик, компенсирующих дефицит взаимопонимания. Наиболее типичной тактикой такого рода является использование различных поощрений и наказаний. Применение взрослыми в процессе воспитания данных тактик и возникающее на этой основе специфическое «общение» ребенка и взрослого мы рассмотрим в следующих разделах. Хочется специально подчеркнуть, что систематическое использование поощрений и наказаний — верный симптом дефектов диалогического взаимодействия взрослого и ребенка.

Диалог ребенка и взрослого в ситуации наказания

Выше мы рассмотрели нарушения психологического контакта, взаимопонимания между ребенком и взрослым в процессе воспитания, когда в деятельности ребенка возникает дефицит внутренних побуждений. Такие нарушения приводят к возникновению особых психологических ситуаций, характеризующихся непослушанием ребенка и утратой взрослым контроля над его поведением: на «надо...» взрослого ребенок твердит: «я не хочу...» Ситуация данного типа — предпосылка использования взрослым тактики поощрений-наказаний.

Психологические предпосылки ситуации наказания. Главная психологическая особенность ситуаций типа «надо — не хочу» состоит в том, что тот образ действий, то поведение, которое

требует от ребенка взрослый, само по себе не привлекательно для ребенка. Поэтому вместо положительного стремления к такому поведению ребенок пытается избежать его. Ситуации такого типа возникают довольно часто. Приведем два примера.

Уже давно наступил вечер, но игра у маленькой Наташи в самом разгаре. Она играет «в детский сад», и на полу, на диване, на столе расставлены игрушки, здесь и «дети», и «воспитательница», и «группа», и «площадка для игр». Наступает время идти спать. Но попробуйте сказать об этом девочке. Она и слушать не хочет, она даже не слышит ничего из того, что ей говорят мама и бабушка. Нужно как-то привлечь ее внимание. И вот, наконец, она немного отвлеклась и слышит теперь, что ей говорят. Нет, конечно же, она не хочет идти спать. Она готова играть до самого утра. Еще один пример. Утром за завтраком у маленькой Лены совсем нет аппетита: «Опять эта манная каша! Не хочу, не люблю, не буду...» И начинаются бесконечные уговоры: «Ну, одну ложечку за маму, за папу, за дедушку, за бабушку...»

Другая характерная черта ситуаций непослушания состоит в том, что взрослый пытается создать побуждение или систему побуждений, которые смогли бы преодолеть тенденцию к избеганию ребенком требуемого поведения. Эти создаваемые взрослым побуждения не связаны, как правило, с той деятельностью ребенка, которую он осуществлял до возникновения ситуации «надо — не хочу». Игра Наташи (в нашем примере) содержательно никак не связана ни с окриком матери: «Ну сколько же раз тебе надо повторять одно и то же! Марш чистить зубы! Давно пора спать!», ни с увещеваниями бабушки: «Наточка, ляжешь спать — я тебе сказочку расскажу!» Другими словами, создаваемые взрослыми побуждения обычно имеют «внешний» характер, являются внешними мотивами. Эти внешние мотивы могут быть как положительными (различные типы поощрений), так и отрицательными (различные типы наказаний).

Третья психологическая особенность ситуаций данного типа состоит в том, что исходные, внутренние побуждения ребенка сталкиваются, вступают в противоречие, а иногда и в конфликт с внешними побуждениями, создаваемыми взрослым. Поэтому ситуации типа «надо — не хочу» всегда характеризуются разнопла-

новостью желаний. Ситуации данного типа — это всегда ситуации более или менее острых мотивационных конфликтов. Все «беспричинные» капризы, слезы, аффективные переживания и поступки детей обусловлены именно этой противоречивостью побуждений деятельности. В примере с Наташей ее желание продолжать игру вступает в противоречие с желанием сохранить хорошие отношения с мамой и послушать бабушкину сказку. Если все эти мотивы сильны, а девочка слишком мала, чтобы самостоятельно побороть их непосредственную привлекательность и выбрать что-то одно, то скорее всего ей и взрослым лишних эмоций избежать не удастся.

Еще одна немаловажная особенность ситуаций типа «надо — не хочу» заключается в том, что типичные для них мотивационные конфликты имеют не внутреннюю, а внешнюю природу, т. е. противоречие побуждений создается действиями взрослых, зарождается не во внутреннем мире самого ребенка, а в социально-психологическом плане, в общении. Иначе говоря, ситуации данного типа — это всегда ситуации межличностных конфликтов, конфликтов между ребенком и взрослым. Действительно, несмотря на то что желание сохранить хорошие отношения с мамой и желание послушать сказку — все эти побуждения принадлежат в нашем примере самой девочке, однако возникают они не в ходе ее игры, а в общении со взрослыми. Именно взрослые намеренно вызывают эти желания у ребенка, стремясь внести разлад в его игру. И если Наташа тем или иным способом игнорирует стремления взрослых («не замечает» слов мамы или отказывается слушать «скучную» сказку бабушки), то она не только обостряет конфликт своих собственных побуждений, но и ухудшает свои отношения со взрослыми. А кто знает, как они поведут себя после этого?

Сталкиваясь с нежеланием ребенка выполнять то или иное требование, взрослые применяют разные воспитательные тактики, компенсирующие дефицит взаимопонимания, создают для ребенка как положительные, так и отрицательные побуждения. Однако в целях простоты изложения мы рассмотрим тактики поощрений и наказаний отдельно. При описании этих воспитательных тактик или стилей общения взрослого и ребенка в ситуациях типа «на-

до — не хочу» мы используем некоторые идеи К. Левина, изложенные в работе «Психологические ситуации поощрения и наказания». В данном разделе будет проанализирована ситуация типа «надо — не хочу», где взрослый стремится заставить ребенка выполнить требуемое, применяя различные наказания.

Ситуация наказания и психологические барьеры. Ситуации наказания — это такие психологические ситуации, в которых ребенок оказывается как бы между двумя отрицательными мотивами. С одной стороны, он не хочет выполнять действия, требуемые от него взрослым, а с другой — он стремится избежать возможного наказания. Так, в нашем примере с маленькой Наташей, заигравшейся до позднего вечера, ее мать может пригрозить, что если девочка сейчас же не прекратит игру и не уберет свои игрушки, то перед сном ей не будут читать сказки. В другом нашем примере родители могут пригрозить девочке, что они не выпустят ее из-за стола до тех пор, пока она не съест хотя бы половину своей порции манной каши. Во всех этих и подобных им случаях ситуация «надо — не хочу» трансформируется в ситуацию наказания.

Действие двух отрицательных мотивов, между которыми оказывается ребенок в ситуации наказания, приводит к возникновению у него стремления освободиться, выйти из этой ситуации. Варианты ухода могут быть самыми разными, но в любом случае взрослый оказывается вынужденным как-то предотвратить выход ребенка за пределы ситуации наказания. В противном случае создаваемые взрослым побуждения оказываются неэффективными, а требования — невыполнимыми. Вот почему необходимым элементом ситуации наказания являются так называемые психологические барьеры. Они должны быть расположены таким образом, чтобы со всех сторон замыкать ребенка в ситуации наказания, оставляя ему лишь один выход из нее — выполнить требования взрослого.

Природа психологических барьеров может быть самой различной. Наиболее простой разновидностью барьеров такого рода являются физические (материальные) преграды. Ребенка могут, например, закрыть в комнате до тех пор, пока он не уберет игрушки или не выучит уроки. Однако барьеры могут быть и собст-

венно психологическими (идеальными). Эти барьеры основаны на реальной и многосторонней зависимости ребенка от взрослых. «Ребенок, — пишет А. Н. Леонтьев, — испытывает свою зависимость от непосредственно окружающих его людей; он должен считаться с требованиями, которые окружающие люди предъявляют к его поведению, ибо это реально определяет собой его интимные, личные отношения с ними. От этих отношений не только зависят его успехи и неудачи, в них самих заключены его радости и огорчения, они имеют силу мотива». Незримые психологические барьеры вполне реальны для ребенка в силу сложившихся личных и очень значимых отношений его с близкими ему взрослыми.

Так, когда ребенка ставят в угол, он может стоять там даже в отсутствие взрослого, несмотря на то что никакие видимые физические преграды не удерживают его от бегства. Тип психологических барьеров, используемых взрослым для удержания ребенка в ситуации наказания, определяется как силой мотивационного конфликта (чем сильнее конфликт побуждений, тем прочнее, осязаемое должны быть барьеры), так и значимостью для ребенка личных отношений со взрослыми (действенность идеальных барьеров предполагает достаточно высокий уровень значимости этих отношений).

Прочность психологических барьеров не всегда оказывается достаточной, чтобы удержать ребенка от бегства из ситуации наказания. Контроль за стоящим в углу ребенком отец может поручить бабушке, с которой, как об этом прекрасно знает ребенок, всегда можно договориться «по-хорошему». Даже материальные барьеры не всегда оказываются в достаточной степени эффективными. В этой связи вспоминается сцена из одного детского кинофильма. Мальчика-школьника родители заперли в комнате, чтобы он не убежал с товарищами запускать авиамодель, пока не сделает все домашние задания. Взрослые и не думали, что мальчик сможет убежать из комнаты через окно (все-таки второй этаж!), воспользовавшись самодельной веревочной лестницей.

Итак, общие правила, которые должен соблюдать взрослый, выработавший тактику наказаний и, следовательно, вынужденный создавать психологические барьеры, состоят в том, что: а) барь-

еры должны быть сплошными, в них не должно быть «дыр» и слабых мест и б) прочность барьеров должна быть тем больше, чем сильнее используемое взрослым наказание, чем сильнее возникающий в ситуации «надо — не хочу» мотивационный конфликт.

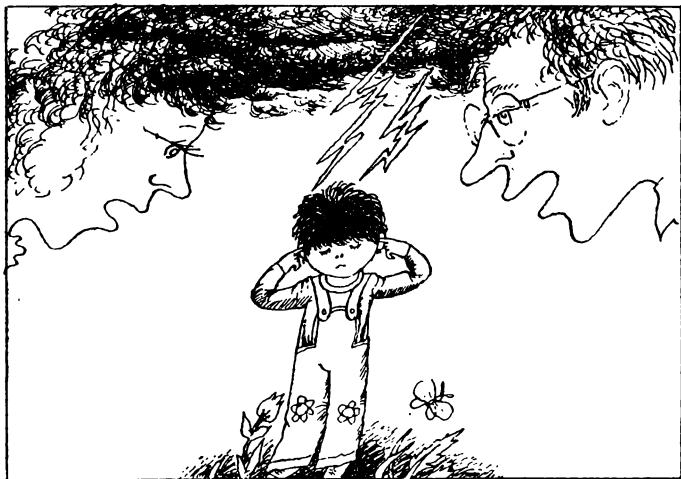
Необходимость использования прочных барьеров налагает на ситуацию наказания отпечаток отчужденности и вынужденности. Барьеры отделяют ребенка от привычного окружения, в том числе и от самого взрослого, как любимого, родного и близкого человека. Помимо того, в ситуации наказания ребенок несвободен, он вынужден делать то, что требует от него взрослый. И чем меньшей свободой располагает ребенок в ситуации наказания, тем эффективнее и сильнее это наказание действует. Одно дело, например, оставить ребенка подумать о своем поведении в большой комнате с игрушками, совсем другое — запереть его в маленькой пустой комнатке.

Поведение ребенка в ситуации наказания. Несмотря на то что ситуация наказания не очень сложна с точки зрения действующих в ней психологических сил, поступки детей в ней не определены достаточно однозначно, более того, они всегда индивидуально-специфичны. Характер поведения ребенка зависит здесь и от особенностей сложившейся ситуации, и от особенностей личности и прошлого опыта ребенка. Вместе с тем можно все-таки наметить основные обобщенные типы поведения в ситуации наказания. Все они лишь различные варианты выхода ребенка из конфликтной ситуации наказания.

Выполнение требования взрослого. Наиболее желательным для взрослого типом поведения ребенка в ситуации наказания является, конечно, выполнение его требования. Психологически наиболее важным моментом оказывается здесь принятие ребенком решения выполнить эти требования. Как только ребенок принял такое решение и начал выполнять требования взрослого — и мотивационная, и межличностная конфликтность ситуации наказания резко идет на убыль. Это не означает, конечно, что взрослый может ослабить свой контроль и снять наложенные на ребенка ограничения, сделать, например, менее реальным наказание или психологический барьер. От того, что было принято решение выполнить действия, требуемые взрослым, они не стали для ребен-

ка привлекательными сами по себе. В данном случае ребенок просто выбирает наименьшее из двух зол. Важно понимать также, что и после того как задание будет выполнено, оно не станет привлекательным, т. е. для выполнения этого задания в будущем вновь потребуются внешние побуждения и психологические барьеры.

Принятие наказания. Диаметрально противоположным (не только по своему направлению, но и по своей психолого-педагогической значимости) выходом из ситуации наказания является решение ребенка принять наказание. Обычно такое решение принимается тогда, когда выполнение требований взрослого почему-то представляется ребенку более неприятным, чем наказание. Тем самым наказание, обычно рассматриваемое взрослым как морально неприемлемое, становится для ребенка меньшим злом, относительно более приемлемым (чем выполнение требования взрослого) выходом из ситуации наказания. Принимая наказание, ребенок может обнаружить также, что само по себе оно не кажется столь уж страшным и плохим, каким представлялось ранее по



словам и угрозам взрослого. Частые решения ребенка принимать наказания могут привести к тому, что в его восприятии наказания окажутся лишенными всех тех социально-психологических элементов стыда и позора, которые должны составлять основу всех неприятных переживаний ребенка, решившего принять наказание. Все эти обстоятельства (увеличение относительной «привлекательности» наказания, рассогласование в его моральных оценках) могут привести к очень нежелательным последствиям. Представления ребенка могут перестроиться таким образом, что он начнет испытывать чувство гордости и самоутверждения не при выполнении требований взрослого, а, напротив, при принятии наказаний.

Кроме того, выход ребенка из ситуации наказания путем его принятия оказывается, как правило, мнимым, иллюзорным. Дело в том, что обычно взрослый не ограничивается наложением обещанного наказания, но вслед за ним вновь требует выполнения ненавистного ребенку задания и создает новую ситуацию наказания с новым, еще более отрицательным и сильным мотивом и с новым, еще более прочным психологическим барьером. Вот почему принятие наказания не означает действительного выхода ребенка из тяжелой ситуации. Перед ним открывается лишь перспектива новых, усиливающихся наказаний, которые в конце концов должны сделать его послушным. Лишь в некоторых довольно редких случаях ребенок, принимая наказание, может добиться более или менее продолжительной отсрочки в выполнении требований взрослого. Например, у взрослого может не оказаться достаточно времени для создания новой ситуации наказания. Может оказаться и так, что требования взрослого не могут быть выполнены позднее по каким-либо объективным причинам.

Преодоление барьера. Третьей возможностью выйти из ситуации наказания (наряду с выполнением требования и принятием наказания) является попытка ребенка тем или иным способом преодолеть поставленные взрослым психологические барьеры. Такой выход из ситуации типичен в тех случаях, когда для ребенка оба отрицательных мотива примерно равны по величине и достаточно сильны, т. е. в случаях особо острых мотивационных конфликтов. Действия ребенка, направленные на преодоление

барьера, могут быть как произвольными, плохо осознаваемыми, в большей или меньшей степени аффективными, так и произвольными, обдуманными. Так, например, ребенок, запертый в комнате, может кричать, плакать, колотить руками и ногами в дверь и стены, но он может сделать и преднамеренную попытку разжалобить взрослого.

Общение ребенка и взрослого в ситуации наказания. Уже отмечалось, что ситуация наказания, все ее элементы (требования, наказания, барьеры) создаются взрослыми. Поэтому все действия ребенка в этой ситуации в поисках того или иного выхода из нее можно рассматривать как борьбу ребенка со взрослым. Эта борьба особенно отчетливо обнаруживается в различных действиях ребенка против психологических барьеров и против самого взрослого как источника всей ситуации наказания.

Ребенок (особенно маленький) может и не осознавать связь взрослого с ситуацией наказания и с возникновением данной ситуации, но он всегда достаточно хорошо ее чувствует. В силу всех этих обстоятельств общение, взаимодействие ребенка и взрослого в ситуации наказания всегда борьба, единоборство ребенка со взрослым.

Особенности борьбы ребенка и взрослого в ситуации наказания могут очень сильно изменяться в зависимости от состояния и настроения как ребенка, так и взрослого, в зависимости от особенностей требований, наказаний и барьеров. Направленность этой борьбы — нацелена ли она против требований, наказаний или барьеров — так же, как и ее средства, очень разнообразна. Так, в борьбе против требований взрослого ребенок может как произвольно, так и произвольно создавать искусственные «объективные» трудности, оправдывающие его отказ выполнять задания взрослого. У младших школьников, например, пропадают тетради, ломаются или перестают писать авторучки и т. п. Иногда в качестве таких «объективных» препятствий выступают усталость, головная боль и даже болезнь. Подобные симуляции, иногда произвольные, являются одновременно хорошими средствами борьбы и против наказаний.

Во всех типах взаимодействия ребенка со взрослым в ситуации наказания обнаруживаются две разнородные тенденции, одна

из которых — тенденция борьбы — направлена против взрослого и ситуации наказания, а другая — тенденция бегства — от взрослого, из ситуации наказания. Деятельность ребенка в этой ситуации всегда является одновременно борьбой против взрослого и бегством от него; так как ребенок может выйти из конфликта, лишь преодолев барьер, приняв наказание или выполнив требование.

В условиях острых мотивационных конфликтов эти две тенденции в поведении ребенка начинают выступать особенно отчетливо и проявляются в различных отклонениях от обычного поведения. Если в ситуации наказания ребенок не видит никакой перспективы, никакого выхода и одновременно не может принять ни одну из описанных выше тактик поведения (выполнение требования, принятие наказания, действия против барьера), то у него постепенно накапливается внутреннее напряжение, порождающее аффект.

Выход из такой ситуации наказания может быть связан с ее разрушением. В этом случае мы имеем дело с разрядкой эмоционального напряжения, накопившегося в ситуации наказания, т. е. с так называемым аффективным взрывом. В состоянии такого острого аффекта ребенок полностью теряет контроль над своим поведением, которое становится импульсивным, разрушающим: ребенок может ударить мать, разбить любимую чашку, разорвать книжку и т. п. Вслед за аффективным взрывом обычно наступает угнетенное состояние, депрессивный спад, сопровождающийся отрицательными эмоциональными переживаниями горя, одиночества и вины.

Здесь следует подчеркнуть, что при фиксации ребенка и взрослого на определенной ситуации может наблюдаться своего рода неконтролируемый «аффективный коллапс», когда аффект втягивает в себя не только ребенка, но и взрослого и начинает развиваться как бы сам по себе, стихийно. Вот как описывает в своих мемуарах такую аффективную «цепную реакцию» К. С. Станиславский.

«Как-то в раннем детстве, во время утреннего чая, я шалил, а отец сделал мне замечание. На это я ему ответил грубостью, без злобы, не подумав. Отец высмеял меня. Не найдя, что ему от-

ветить, я сконфузился и рассердился на себя. Чтобы скрыть смущение и показать, что я не боюсь отца, я произнес бессмысленную угрозу. Сам не знаю, как она сорвалась у меня с языка: «А я тебя к тете Вере не пушу...» В ответ на все замечания отца, как вспоминает далее К. С. Станиславский, им овладело упрямство, и он начал назойливо твердить свою наивную угрозу на разные лады и интонации, «не в силах сопротивляться злой воле, которая несла меня». Отец стал грозить, повысил голос, и мальчик стал все громче и настойчивее твердить свою угрозу. Отец постучал пальцем по столу, и мальчик повторил этот жест. Отец встал, и мальчик тоже встал. Этот постепенно нараставший конфликт, буквально втянувший в себя и ребенка, и взрослого помимо их воли, завершился аффективной вспышкой и разрушением исходной ситуации (выходом взрослого из ситуации): «Внутри меня вспыхнуло недоброе чувство, которое заставило меня швырнуть салфетку и заорать во все горло: «А я тебя к тете Вере не пушу!»... Отец вспыхнул, губы его задрожали, но тотчас же он сдержался и быстро вышел из комнаты...» Следует отметить, что как только все скопившееся в ситуации напряжение нашло себе выход, наступила разрядка, раскаяние, и ребенок сразу же освободился от довлевшего над ним аффекта. «Как только я остался один, победителем, — вспоминает К. С. Станиславский, — с меня сразу соскочила вся дурь. «Папа, прости, я не буду!» — кричал я ему вслед, обливаясь слезами».

Не всегда, однако, ситуация наказания подвергается такому разрушению. Чем старше ребенок и чем выше уровень его умственного развития, тем вероятнее, что ситуация наказания будет подвергнута мысленному преобразованию. Подобная перестройка ситуации может происходить двумя способами, в двух различных планах — в плане реального поведения (в игре и т. п.) и в плане воображения (в мечте и т. п.).

Оказавшись в безвыходной ситуации, с перспективой наказания, запертый в комнате ребенок может, например, начать играть в игрушки. Эта игра, какой бы продолжительной и примитивной она ни была, создает для ребенка определенную смысловую зону, свободную от конфликта, зону, в которой ребенок чувствует себя защищенным и свободным. Это, конечно, иллюзор-

ная свобода: в любую минуту игра может быть прервана появлением взрослого, что сразу же вернет ситуацию в исходное напряженное состояние. Тем не менее такая трансформация является одним из возможных психологических выходов из этой грозящей аффективным взрывом ситуации, одним из способов бегства от аффекта.

Еще один способ смыслового преобразования ситуации наказания — переход ребенка из плана реальности в план воображения. В данном случае оно не просто раздвигает границы исходной ситуации и создает зону, свободную от конфликта, но охватывает все элементы ситуации наказания. В воображении, в своих мечтах ребенок легко может трансформировать ситуацию наказания: наказание превращается в поощрение, психологические барьеры преодолеваются или разрушаются, требования взрослого исчезают. Сама ситуация изменяется таким образом, что в ней господствует теперь уже не взрослый, а сам ребенок, все желания которого, блокируемые ситуацией наказания, находят незамедлительное и полное удовлетворение в воображении.

Эти детские фантазии могут быть мстительными и жестокими. Вспомним, например, картину поджога бурсы, которая с «галлюцинационной ясностью» возникает в воображении забитого бурсаками и затравленного учителями новичка Караса в «Очерках бурсы» Н. Г. Помяловского. Но они могут быть и по-детски непосредственными и забавными, как вот это «сочинение мисс Нетти Эшфорд шести с половиной лет», которое мы заимствуем из рассказа Ч. Диккенса «Роман, сочиненный на каникулах»: «Есть такая страна, которую я вам покажу, когда научусь понимать географические карты, и где дети все делают по-своему. Жить в этой стране ужасно приятно. Взрослые обязаны слушаться детей, и им никогда не позволяют досиживать до ужина, кроме как в день их рождения. Дети заставляют взрослых варить варенье, делать желе, мармелад, торты, паштеты, пудинги и всевозможное печенье. Если же они не хотят, их ставят в угол, пока не послушаются».

Динамика ситуации наказания и ее психологические следствия. Деятельность ребенка в ситуации наказания не сводится, конечно, к какому-то одному способу поведения. Ситуация на-

казания не статична, она разрастается, превращаясь в последовательную цепь взаимосвязанных событий, мыслей, и поступков. Различные способы поведения чередуются, переходят один в другой.

Для того чтобы показать последовательную смену таких способов поведения, мы воспользуемся описанием эпизода из жизни Николеньки Иртеньева, главного героя трилогии Л. Н. Толстого «Детство. Отрочество. Юность». Вспомним, как однажды в жизни Николеньки наступает фатальная полоса неудач: жалоба Мими, две единицы учителя истории, сломанный ключик от портфеля папы. В ожидании неизбежных наказаний за свои проступки мальчик начинает шалить в присутствии гостей, дерзит гувернеру и ударяет его, когда тот пытается вывести Николеньку из залы. Вся эта цепь событий завершается заточением Николеньки в темном чулане. Для маленького ребенка положение было бы безвыходным, а аффективный взрыв — неизбежным. Но Николенька старше, и он находит выход, трансформируя ситуацию наказания в воображении.

«Мысли и представления с усиленной быстротой проходили в моем расстроенном воображении,— вспоминает герой трилогии,— ...я воображаю себя уже на свободе, вне нашего дома. Я поступаю в гусары и иду на войну. Со всех сторон на меня несутся враги, я размахиваюсь саблей и убиваю одного, другой взмах — убиваю другого, третьего. Наконец, в изнурении от ран и усталости, я падаю на землю и кричу: «Победа!» ...Я выздоравливаю и, с подвязанной черным платком рукою, гуляю по Тверскому бульвару. Я генерал! Но вот Государь встречает меня и спрашивает, кто этот израненный человек? Ему говорят, что это известный герой Николай. Государь подходит ко мне и говорит: «Благодарю тебя. Я все сделаю, что бы ты ни попросил у меня». Я почтительно кланяюсь и, опираясь на саблю, говорю: «...Мне хочется уничтожить врага моего иностранца St.-Jérôme'a». Я грозно останавливаюсь перед St.-Jérôme'ом и говорю ему: «Ты сделал мое несчастье á cepoux! (на колени!)». Но вдруг мне приходит мысль, что с минуты на минуту может войти настоящий St.-Jérôme с розгами, и я снова вижу себя не генералом, спасающим отечество, а самым жалким, плачевным созданием».

На следующий день Николеньку ведут к бабушке, которая тре-

бует, чтобы он попросил прощения у гувернера. Николенька любит бабушку, но просьбу ее выполнить не может. Складывается напряженная ситуация, теперь уже действительно безвыходная, ведущая к неизбежному аффективному взрыву. «Я... я... не... хочу... я не могу,— проговорил я, и сдержанные рыдания, накопившиеся в моей груди, вдруг опрокинули преграду, удерживавшую их, и разлились отчаянным потоком». Бабушка тоже не выдерживает напряжения ситуации, она рыдает, и рыдания ее скоро переходят в истерику.

Николенька бежит, не помня себя, из дома. На большой лестнице, ведущей на улицу, его останавливает папа. Николенька попадает в новую ситуацию наказания, теперь его наказывают за ключик. Аффект стремительно развивается: мальчик безутешно плачет, у него начинаются нервные конвульсии, после чего наступает двенадцатичасовой сон.

В приведенном примере ярко показана динамика ситуации наказания, смена типичных способов поведения в ней. Здесь и борьба против психологических барьеров, и борьба против самого взрослого, и иллюзорный выход в воображаемый план, и аффективный взрыв (коллапс), и непреднамеренный уход в болезнь.

Следует подчеркнуть еще раз, что выбор взрослым тактики наказания неизбежно ставит и ребенка и взрослого в такую ситуацию, общение в которой всегда имеет отрицательные психологические последствия. Увеличиваются отчужденность, взаимонепонимание между ребенком и взрослым, диалог между ними становится невозможным. Поведение ребенка и поведение взрослого часто утрачивают подконтрольность, тяготеют ко все более примитивным и разрушительным формам: десятилетний ребенок начинает вести себя как трехлетний, взрослый поступает так, что потом стыдится своих поступков. Поведение ребенка в этих ситуациях формирует жестокость, которая может стать привычной и деформировать характер не только ребенка, но до некоторой степени и окружающих его взрослых. Например, дошкольник, наказанный за непослушание во время прогулки, через некоторое время сам наказывает в игре «непослушного» плюшевого медведя. Хладнокровная расправа с котенком также отнюдь не случайна и вовсе не связана, как думают некоторые, с наследственной жестокостью детей.

Психологический анализ тактики наказаний, применяемой взрослым при утрате подлинного взаимопонимания, диалога с ребенком, убедительно показывает ее полную педагогическую несостоятельность. Ни одна из воспитательных целей не может быть достигнута путем наказаний. Более того, все «положительные» результаты наказаний не идут ни в какое сравнение с их отрицательными психологическими последствиями. Педагогический вывод из этого психологического заключения вполне очевиден. А. С. Макаренко формулирует его так: «В хорошей семье наказаний никогда не бывает, и это — самый правильный путь семейного воспитания».

Рассмотренные в данном разделе способы поведения ребенка наблюдаются в тех случаях, когда взрослый пытается заставить ребенка выполнить свое требование с помощью наказания. Конечно, отрицательные мотивы не являются единственными побуждениями, используемыми взрослым. Он может применить и положительные мотивы, преобразуя тем самым исходную ситуацию типа «надо — не хочу» в ситуацию поощрения. «Общение» ребенка и взрослого в ситуации поощрения мы рассмотрим в следующем разделе.

Диалог ребенка и взрослого в ситуации поощрения

Ситуация поощрения и психологические барьеры. Ситуация поощрения — это такая психологическая ситуация, в которой на ребенка действуют разные по своему знаку (как положительные, так и отрицательные) побуждения, причем положительный мотив лежит как бы за отрицательным мотивом: с одной стороны, ребенок не хочет выполнять требуемое взрослым, а с другой — хочет получить обещанное взрослым поощрение. Например, мальчик очень хочет пойти поиграть в мяч со своими товарищами (и родители знают об этом), но, прежде чем отправиться играть, он должен разучить заданные на дом скучные гаммы. Обещая что-либо привлекательное для ребенка, направляемое ему, будь то игрушки, сладости или игры с друзьями и т. п., взрослый вводит в ситуацию «надо — не хочу» положительные мотивы, трансформируя ее тем самым в ситуацию поощрения.

Педагоги (а подчас и психологи) обычно противопоставляют поощрение и наказание, представляют их как две противоположности. Однако психологический анализ ситуаций поощрения и наказания выявляет черты сходства. Во-первых, и там и здесь взрослый вынуждает ребенка выполнить то, чего тот делать не хочет. Во-вторых, в ситуации поощрения, как и в ситуации наказания возникает конфликт ребенка со взрослым. И наконец, в-третьих, в обеих ситуациях возникает стремление действовать вопреки требованиям взрослого. Следовательно, для того, чтобы эти требования были выполнены, взрослый и в ситуации поощрения должен создать достаточно прочные физические или психологические барьеры, препятствующие уклонению ребенка от выполнения требований. Однако, несмотря на психологическую общность этих двух ситуаций, между ними существуют и довольно значимые различия.

Основное психологическое отличие ситуации поощрения от ситуации наказания состоит в том, что в первой у ребенка нет стремления выйти за ее пределы, поскольку основное его желание заключается в том, чтобы получить обещанное взрослым поощрение. Когда в ситуацию «надо — не хочу» вводится значимое для ребенка положительное побуждение, ребенок как бы «привязывается» к данной ситуации. Его главным стремлением оказывается уже не желание любым способом вырваться, бежать из ситуации, но желание получить обещанное поощрение. Вот почему в ситуации поощрения перед взрослым не возникает задача воспрепятствовать бегству ребенка из ситуации, окружить его сплошным кольцом психологических барьеров. Если в ситуации наказания ребенок со всех сторон окружен барьерами, то в ситуации поощрения он оказывается вне кольца барьеров, которое теперь окружает лишь обещанное поощрение.

Таким образом, ситуация поощрения не изолирует ребенка от привычного окружения и не ограничивает его свободу, она не несет на себе отпечатка вынужденности, характерного для ситуации наказания, — ребенок может делать что хочет, но он знает, что если не выполнит требований взрослого, то не получит и обещанного поощрения.

Проиллюстрируем общность и различие ситуаций наказания и поощрения на нашем примере с заигравшейся допоздна Наташей:

взрослые считают, что ей давно пора спать, а девочке хочется продолжать интересную игру. Налицо ситуация непослушания. Невыполнение настойчивых требований матери неизбежно трансформирует эту исходную ситуацию в ситуацию наказания, где наказанием для девочки может стать сама утрата обычного ласкового общения с матерью. Уговоры бабушки и ее обещание рассказать интересную сказку направлены на преобразование исходной ситуации в ситуацию поощрения.

Несмотря на эти различные перспективы изменения ситуации «надо — не хочу», взрослые и там и здесь вынуждают девочку оставить привлекательную игру ради совсем непривлекательных приготовлений ко сну. В результате складывается конфликтная ситуация, в основе которой не только столкновение противоречивых мотивов ребенка и взрослого, но и различные по своей направленности исходные желания.

Вместе с тем между двумя этими возможными преобразованиями ситуации непослушания есть и определенные различия. Так, в ситуации наказания Наташа будет избегать матери, сделает попытку хотя бы на время выйти из-под ее контроля (отвернуться и не видеть, не слышать и т. п.). В ситуации поощрения, напротив, девочка будет стремиться сохранить хорошие отношения с бабушкой, она скорее всего попытается задобрить ее встречными обещаниями, пойдет по пути создания проволочек, затягивания «переговоров» («Ну еще пять минуточек, пожалуйста...» и т. п.), начнет расспрашивать об обещанной сказке («А про кого будет сказка?...» и т. п.). В первом случае психологические барьеры должны охватывать всю ситуацию игры, мать может заставить Наташу убрать игрушки в ее присутствии. Во втором случае психологические барьеры окружают лишь обещание бабушки, но они также должны быть достаточно прочными, чтобы девочка не смогла снизить ценность поощрения («Эту сказку я знаю...») раньше, чем выполнит поставленное перед ней требование.

Поведение ребенка в ситуации поощрения. Каковы же особенности поведения детей в ситуации поощрения? Здесь, так же как и в ситуации наказания, перед ребенком открывается ряд возможностей.

Ребенок выполняет требования взрослого, если притягательность

поощрения больше, чем нежелание выполнять требования, и если окружающие поощрение психологические барьеры достаточно прочны. Так, если отец говорит сыну, что возьмет его в конце недели на рыбалку только в том случае, если тот исправит «двойку» по арифметике, то мальчик все оставшееся время будет стремиться исправить оценку. При этом у мальчика должно быть достаточно сильное желание поехать с отцом на рыбалку, и кроме того, он должен твердо знать, что обещание обязательно будет выполнено, если сам он выполнит поставленное отцом условие.

Следует специально подчеркнуть, однако, что, подобно поведению детей в ситуации наказания, выполнение требуемых взрослыми действий в ситуациях поощрения лишено внутреннего интереса для ребенка, т. е. здесь также отсутствуют внутренние побуждения к деятельности. Ребенок заинтересован в выполнении требований лишь постольку, поскольку это ведет к поощрению. Исполнение требований взрослых — лишь один из возможных путей достижения поощрения. Вот почему даже решая, например, арифметические примеры и т. п., ребенок преследует более общую цель, которая чужда выполняемым действиям. Главное для него не столько усвоение учебного материала, сколько получение нужной отметки, за которой стоит обещанное взрослыми вознаграждение.

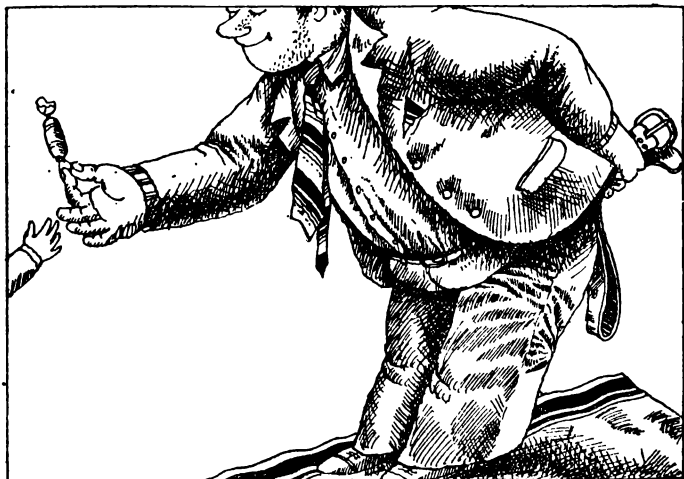
Такое рассогласование целей в ходе выполнения требований ведет к тому, что ребенок игнорирует достижение требуемых взрослых результатов. Так, он может пойти по пути обмана учителя, списывая у товарища решение арифметических примеров, или же сделать попытку обмануть родителей, показывая им только хорошие отметки или исправляя плохие отметки на хорошие. Во всех этих случаях он может получить поощрение, фактически не выполнив требований взрослого. Важно отметить, что каким бы внешне добросовестным ни было поведение ребенка в ситуации поощрения, он всегда будет так или иначе отклоняться от достижения полноценных результатов.

Это отклонение может быть явным и хорошо осознаваться самим ребенком (как в наших примерах), но оно может оказаться и менее выраженным и даже неосознанным — ухудшается качество выполнения и ребенок сразу же прекращает выполнять требования взрослого, как только это становится излишнее, так как больше

не требуется для получения поощрения. Так, в нашем примере мальчик, получив хорошую отметку по арифметике, может сразу же снизить качество выполнения классных и домашних заданий по этому предмету.

Чем проще требование взрослого, тем явственнее, рельефнее обнаруживается рассогласование целей в поведении ребенка. Допустим, взрослый требует, чтобы ребенок хорошенько умылся, а тот очень не любит это делать. Как же поступит ребенок в этой ситуации? Психологически безупречный и очень точный ответ на этот вопрос можно найти в романе Марка Твена «Приключения Тома Сойера». Вспомним тот эпизод романа, когда под наблюдением сестрицы Мэри Том умывается, прежде чем отправиться в воскресную школу:

«Мэри дала ему жестяной таз, полный воды, и кусок мыла; он вышел за дверь и поставил таз на скамейку, потом окунул мыло в воду и опять положил его на место; закатал рукава, осторожно вылил воду на землю, потом вошел в кухню и начал усердно тереть лицо полотенцем, висевшим за дверью. Но Мэри отняла у него полотенце, сказав: «Как тебе не стыдно, Том. Умойся как



следует. От воды тебе ничего не сделается». Том немножко смутился. В таз опять налили воды; и на этот раз он постоял над ним некоторое время, собираясь с духом, потом набрал в грудь воздуха и начал умываться. Когда Том после этого вошел в кухню, зажмурив глаза и ощупью отыскивая полотенце, по его щекам текла мыльная пена, честно свидетельствуя о понесенных трудах. Однако, когда он отнял от лица полотенце, оказалось, что вид у него не совсем удовлетворительный: чистыми были только щеки и подбородок, которые белели, как маска, а ниже и выше начиналась темная полоса неорошенной почвы, которая захватывала шею и спереди и сзади».

В этом примере, как мы видим, мальчик, выполняя неприятное требование взрослого, пытается сначала пойти на явный обман, но когда его проделка не удастся, он «добросовестно» выполняет требование, по существу неосознанно и произвольно уклоняясь от него.

Практика поощрений не только не делает требования взрослого привлекательными для ребенка, но может даже интересные занятия (например, игры) сделать менее привлекательными.

Результаты целого ряда психологических экспериментов показывают, что практика поощрений отрицательно влияет на внутреннее мотивирование деятельности.

В одном из экспериментов исследовались дошкольники, которые обычно с большим интересом относились к рисованию. В экспериментальной группе детям заранее говорили, что за рисунки они получают хорошую игрушку. В контрольной группе такое поощрение детям не предлагалось и не давалось. Спустя неделю испытуемым предоставлялась возможность рисовать, участвуя в обычных занятиях в детском саду. Причем дети могли как рисовать, так и заниматься другими играми. Воспитатели не упоминали ни о каких поощрениях и не побуждали детей играть с каким-то определенным игровым материалом. Измеряя время, проведенное детьми за рисованием, исследователи обнаружили, что дети из экспериментальной группы проявляли к рисованию заметно меньше интереса по сравнению с детьми из контрольной группы.

Таким образом, выполнение требований взрослого в ситуациях поощрения может формировать устойчивую внешнюю мотивацию

даже в той деятельности, которая побуждалась ранее внутренними мотивами. Психологи называют данное явление «понижающим воздействием внешней мотивации на внутренний интерес». С этим неожиданным последствием воспитания детей поощрения приходится сталкиваться довольно часто: стремление родителей стимулировать подарками и наградами интерес ребенка к определенным занятиям (учебе, чтению, музыке, спорту) приводит, как правило, к обратным результатам — внутренние мотивы ослабевают и отходят на второй план, и ребенок как бы переключается на добывание привлекательных «трофеев».

Отказ от поощрения. Другая поведенческая возможность для ребенка в ситуации поощрения — отказ от поощрения. Ребенок отказывается выполнять требования взрослого, если притягательность поощрения будет меньше, чем нежелание выполнять требования, и если окружающие поощрение психологические барьеры будут достаточно прочными. В одних случаях привлекательное и ценное (по мнению взрослых) поощрение оказывается для ребенка лишенным реальной действенной силы, потому что само по себе оно в данных обстоятельствах не привлекает ребенка. В других случаях поощрение может оказаться неэффективным стимулом потому, что в данный момент ребенка привлекает в гораздо большей степени совсем другое. Например, обещание родителей сводить сына в воскресенье в зоопарк будет очень слабым, неэффективным положительным мотивом для выполнения любого требования, если ребенок не интересуется животными или если в это же воскресенье должен состояться решающий футбольный матч с ребятами из соседнего двора. И в том и в другом случае такой неэффективный положительный стимул не может преобразовать исходную ситуацию «надо — не хочу» в ситуацию поощрения, не может побудить ребенка к выполнению требований взрослых. Если же взрослому все же удастся создать ситуацию поощрения, пробудив слабый положительный мотив, то наиболее вероятным способом поведения ребенка в такой ситуации будет отказ от поощрения.

Отказ ребенка от предлагаемого поощрения и, следовательно, от выполнения требуемого поведения весьма нежелателен с педагогической точки зрения, поскольку он свидетельствует не только об утрате контроля со стороны взрослого за поведением ребенка

в данной конкретной ситуации, но и о возникновении определенно-го несовпадения, разрыва в системах ценностей ребенка и взрослого. Отказываясь от поощрения, ребенок предпочитает невыполнение обещанному поощрению, тем самым как бы увеличивается относительная «привлекательность» невыполнения требований. В ряде случаев такое неподчинение взрослым может стать для ребенка более привлекательным, чем любое поощрение, превратившись в своеобразный способ самоутверждения. И тогда, по-видимому, единственной возможностью заставить ребенка выполнить требования взрослых оказывается преобразование ситуации поощрения в ситуацию наказания.

Преодоление барьера. И наконец, третьим возможным способом поведения ребенка в ситуации поощрения являются разнообразные действия, направленные против психологического барьера. Такое поведение наблюдается, как правило, в тех случаях, когда привлекательность поощрения велика и в то же время столь же велика непривлекательность поведения, требуемого взрослым. Действия против барьера являются в данном случае разновидностью движения «в обход» требований взрослого. Ребенок начинает двигаться «вдоль» поставленных взрослым барьеров, пытаясь найти слабое место, в котором их можно прорвать и тем самым добиться поощрения, не выполнив требований взрослого. Напомним, что в рассматриваемой ситуации лишь поощрение окружено барьером, а требование является элементом этого кольцевого барьера, «воротами» к поощрению.

В отличие от ситуации наказания, где ребенок стремится прорвать барьер «изнутри», в ситуации поощрения, напротив, ребенок пытается «извне» проникнуть в область, окруженную барьером. Действия против барьеров, стоящих на пути к поощрению, также являются разновидностью борьбы ребенка с авторитетом и властью взрослого, но эта борьба почти никогда не приобретает того ожесточенного, аффективного и разрушающего характера, столь типичного для ситуаций наказания.

Несмотря на то что в ситуации поощрения нет, как правило, явно выраженного единоборства ребенка и взрослого, оно все же и здесь остается основной характеристикой «диалога» между ребенком и взрослым. Формы и методы этой борьбы иные, чем в ситу-

ации наказания, проявления ее не столь заметны — вот и вся разница.

Общение ребенка и взрослого в ситуации поощрения. Ситуации поощрения, как и ситуации наказания, создаются взрослым. Именно он создает побуждения, именно он контролирует и направляет поведение ребенка, задавая требования и строя психологические барьеры. Ребенок, напротив, не создает и не контролирует ситуацию поощрения, а оказывается в ней. Такое исходное неравенство позиций взрослого и ребенка в ситуации поощрения делает невозможным равноправное общение, диалог между ними.

Ребенок хорошо понимает, что взрослый, обещая поощрение за выполнение своего требования, может в принципе и без этого предоставить желаемое. Уж если взрослый и не всемогущ, то это он вполне может сделать. Взрослый может и не сдержать обещание. Он все может. Гораздо труднее понять ребенку, особенно маленькому, почему за какое-то конкретное дело ему обещают то одно, то другое, то третье. Да и для самого взрослого «связывание» требования с поощрением не оказывается ли в значительной степени делом случая?

В подобных ситуациях, как отмечал, обращаясь к родителям, Н. В. Шелгунов в своих «Письмах о воспитании»: «Вы делаете уступки на каждом шагу и вводите в свои отношения к детям начало произвола. Когда ребенок увидит и поймет, что исполнение его желаний зависит от степени его настойчивости, зачем он станет уступать...? И, вырастая в привычке постоянной борьбы, в расчете на чужую уступчивость, ребенок теряет свою границу и вырастает в притязании залезать в чужой круг и надавливать на чужую волю...»

Итак, в ситуации поощрения, как и в ситуации наказания, позиция взрослого и ребенка не равны, ребенок находится в положении, зависимом от взрослого. Вполне естественным следствием такого неравенства оказывается борьба ребенка со взрослым. Особенности этой борьбы, ее напряженность и направленность (против требования, поощрения, барьера или самого взрослого) определяются в конечном счете спецификой конкретной ситуации. Многие способы борьбы (создание «объективных» трудностей; различные симуляции, сводящиеся в конечном счете к осознанному

или неосознанному обману взрослого; занижение привлекательности поощрений; лесть и задабривание взрослого) сходны с теми способами, которые используются ребенком в ситуации наказания. Успешное применение ребенком любого из средств этого довольно обширного арсенала делает ситуацию неэффективной: требование взрослого остается невыполненным (или только частично выполненным). Для того чтобы требование оказалось выполненным, взрослый должен создать новую ситуацию поощрения.

Чем успешнее борьба ребенка со взрослым в ситуации поощрения, тем более нежелательными могут стать последствия 'тактики поощрений: взрослый рано или поздно может оказаться «банкротом», не способным создавать новые, все более привлекательные поощрения, а ребенок может стать настоящим потребителем, реагирующим и действующим только под влиянием привлекательного «подкрепления».

Внимательный читатель может, однако, задать здесь такой вопрос: почему авторы пишут об отрицательных последствиях тактики поощрений не как о неизбежных, но как всего лишь о возможных? Дело в том, что тактика поощрений (в отличие от тактики наказаний) предполагает возможность не только отрицательных, но и положительных последствий. Но об этом чуть ниже.

Регрессивные и прогрессивные изменения ситуации «надо — не хочу». В реальных взаимоотношениях ребенка и взрослого, в реальной педагогической практике исходная психологическая ситуация «надо — не хочу» почти никогда не преобразуется только в ситуацию наказания или только в ситуацию поощрения. Обе эти ситуации, рассмотренные нами, так сказать, в чистом виде, на практике встречаются нечасто. Обычно ситуация «надо — не хочу» трансформируется взрослыми в ситуацию «кнута и пряника», т. е. в смешанную ситуацию наказания — поощрения, в которой одновременно действуют и положительные и отрицательные мотивы. Это объясняется несколькими причинами. Во-первых положительные и отрицательные мотивы тесно связаны между собой: отсутствие положительного мотива часто воспринимается как наказание, а отсутствие отрицательного само по себе может стать поощрением; безуспешные попытки достичь поощрения и избежать наказания приводят к их психологи-

ческой дискредитации и девальвации. Во-вторых, тот факт, что ситуации наказания и поощрения нечасто встречаются в чистом виде, объясняется тем, что от взрослого требуются огромное педагогическое мастерство, терпение и добрая воля, чтобы эффективно использовать лишь одни положительные стимулы. В то же время совершенно очевидно, что смешанная ситуация поощрения—наказания более эффективна для управления поведением ребенка в ситуации «надо — не хочу». (Недаром именно такая смешанная ситуация задается школьной системой балльных оценок, где хорошие отметки выступают как поощрения, а плохие — как наказания). Не каждый родитель и не каждый учитель может опираться в воспитании и обучении детей только на положительные стимулы.

Вместе с тем, несмотря на двойственность побуждений в смешанной ситуации поощрения—наказания и на большие трудности, встающие перед взрослым, пытающимся придать ей характер только ситуации поощрения или только ситуации наказания, в данной смешанной ситуации обычно преобладает, доминирует какой-то один из ее моментов. Отрицательные и положительные мотивы почти никогда не бывают равными по силе и значимости, поэтому смешанная ситуация поощрения—наказания переживается, как правило, и ребенком, и взрослым как ситуация, где преобладает либо поощрение, либо наказание.

Таким образом, можно сказать, что, возникая на основе исходной ситуации «надо — не хочу», смешанная ситуация поощрения—наказания преобразуется либо в ситуацию, где преобладает наказание (отрицательные побуждения), либо в ситуацию, где доминирует поощрение (положительные побуждения).

В первом случае, как было показано, во взаимоотношениях ребенка и взрослых постепенно складывается хронический конфликт, проявляющийся в различных формах борьбы, единоборства ребенка со взрослыми. Победа ребенка в этой борьбе приводит к утрате взрослыми контроля над поведением ребенка, к психологической бесприсильности ребенка; победа взрослых, напротив, формирует пассивного ребенка-приспособленца. За этой, казалось бы абстрактной, классификацией живые, конкретные характеры детей. Так, например, в известных романах М. Твена две эти крайности,

два противоположных результата воспитания детей на основе ситуаций наказаний персонифицированы в образах двух мальчиков — Гекльберри Финна и Сиды Сойера. Несмотря на всю противоположность таких результатов воспитания, их объединяет и роднит одна общая особенность: победа любой из сторон в конфликте между ребенком и взрослым всегда оборачивается в конце концов поражением в деле воспитания полноценной личности. Следовательно, преобразование исходной ситуации «надо — не хочу» в ситуацию наказания является регрессивной линией развития. Такого преобразования следует избегать всем взрослым, оказывающимся в роли воспитателей и учителей.

Но ситуация «надо — не хочу» может претерпевать не только регрессивные, но и прогрессивные изменения. Однако такая возможность появляется только тогда, когда доминирующими в ситуации оказываются положительные мотивы, так как только они могут удержать ребенка в этой ситуации при одновременном сохранении его свободы. Оставаясь в этой ситуации и выполняя требования взрослого ради обещанного поощрения, ребенок может со временем в силу целого ряда обстоятельств положительно оценить само по себе выполнение этого требования.

Приведем пример. Ребенок сначала может выполнять домашние задания по чтению только ради того, чтобы пойти поиграть в свои игрушки, но со временем он вдруг обнаруживает, что само по себе чтение является весьма интересным делом и приносит удовольствие. И он начинает читать теперь уже не ради возможности поиграть, более того, теперь он читает даже тогда, когда может пойти играть. Не привлекавшее его раньше занятие становится привлекательным. Такое преобразование побуждений ребенка психологи называют «сдвигом мотива на осознаваемую цель», то, что было лишь целью, сформулированной в требовании взрослого, стало мотивом, стало привлекательным само по себе.

Использование наказания не может вести к сдвигу мотива на цель, так как основным стремлением ребенка, типичным для данной ситуации, является желание выйти за ее пределы. В любом случае для превращения требования взрослого в реально действующий мотив необходимо положительное побуждение, удерживающее ребенка в ситуации требования.

Сдвиг мотива на цель может протекать как довольно длительный процесс. Именно так происходит, например, возникновение мотивов учебной деятельности (учебно-познавательных интересов) у младших школьников. Но сходные перестройки побуждений могут наблюдаться также на протяжении гораздо менее длительных, локальных отрезков жизни детей: изучение написания букв алфавита становится более привлекательным, если давать детям возможность писать осмысленные сообщения в виде коротких предложений; неприятная работа по приведению в порядок детского уголка становится привлекательным делом, как только оказывается элементом организованной взрослым игры; однообразный и утомительный труд в школьных столярных мастерских превращается в интересное занятие, когда ставится практическая цель — отремонтировать мебель в подшефном детском саду и т. п.

Было бы, однако, упрощением считать, что для нормального развития ребенка достаточно лишь не наказывать его и заставлять выполнять те или иные неприятные для него требования, превращая в привлекательное дело. Взрослые должны понимать, что использование тактики поощрения лишь необходимое (но отнюдь не достаточное) условие нормального воспитания, что культивирование этой тактики, как мы пытались показать, может привести к столь же отрицательным последствиям, как и использование тактики наказаний.

Что же делать взрослому, если по тем или иным причинам диалог с ребенком нарушен? Использовать наказания, преследуя при этом добрые намерения, или отказаться от наказаний и сделать акцент на поощрениях в надежде, что требования станут когда-нибудь привлекательными сами по себе? А может быть, существует какой-то третий путь к диалогу и взаимопониманию?

От практики поощрений — наказаний к диалогу

Чтобы ответить на поставленные выше вопросы, следует более внимательно и всесторонне рассмотреть ситуацию «надо — не хочу». Для начала ответим на такой вопрос: сводится ли все многообразие побуждений ребенка в ситуации «надо — не хочу» к одному лишь стремлению избежать выполнения требования, по-

ставленного перед ним взрослым? Конечно же, нет. Присмотревшись более внимательно, мы непременно увидим, что наряду с избеганием в ситуации действуют (пусть неявно и скрыто) положительные стремления и желания ребенка.

Более того, именно действие этих позитивных мотивов и определяет, как правило, отказ ребенка выполнять требование взрослого. Так, дошкольник не хочет слушаться и убирать вечером игрушки, потому что он хочет продолжать игру; школьник не желает учить уроки, потому что ему интереснее почитать книжку или играть с товарищами в футбол и т. п. Никакое требование взрослого как таковое не является неприятным само по себе. Оно приобретает отрицательное значение только потому, что в данной ситуации несовместимо (объективно или только субъективно) с требованиями взрослого. Взрослые обычно не учитывают этого обстоятельства. Они склонны видеть лишь одну сторону противоречия, возникающего при нарушении взаимопонимания в общении с ребенком в ситуации «надо — не хочу»: взрослый хочет то, чего в данный момент не хочет ребенок. Взрослые упускают другую сторону этого противоречия: ребенок хочет то, чего в данный момент не хочет взрослый.

Склонность взрослых воспринимать ситуацию взаимонепонимания как ситуацию «Надо — не хочу», а не как ситуацию «Не надо — хочу» обусловлена несколькими причинами. В числе этих причин и плохое знание и понимание ребенка, его стремлений и интересов, и естественный для каждого человека эгоцентризм, внимание прежде всего к своим побуждениям и желаниям в сочетании с некоторой переоценкой их значимости, и объективная трудность в распознавании скрытых от глаз взрослых (а подчас и от сознания самого ребенка) изменчивых детских намерений и стремлений.

Таким образом, получается, что «очевидная» логика использования взрослым тактики поощрений-наказаний в ситуации «надо — не хочу» — результат особого восприятия им этой ситуации, восприятия, которое нельзя назвать ни исчерпывающим, ни тем более правильным. Однако именно восприятие взрослым ситуации нарушения диалога и взаимопонимания лишь как ситуации непослушания ребенка вынуждает взрослого искать опору во внешних искусственно созданных положительных и отрицательных стимулах, вместо того, чтобы использовать внутренние побуждения ребенка.

Напротив, восприятие взрослым ситуации. взаимонепонимания как ситуаций, в которой ребенок не может реализовать свои побуждения («не надо — хочу»), выводит на первый план эти внутренние (т. е. возникшие в ходе его собственной деятельности и в ее логике) побуждения ребенка.

Итак, нарушение диалога и взаимопонимания между ребенком и взрослым создает возможность для двух линий воспитания. Цели, преследуемые взрослыми, реализующими эти разные линии, сходны: восстановить нарушенное взаимопонимание, сделать ребенка послушным и воспитуемым. Однако средства, которые используются для достижения этих целей, а также результаты, к которым приходят взрослые в ходе осуществления этих линий воспитания, оказываются нередко диаметрально противоположными.

Акцент на использовании внешних мотивов в процессе воспитания — это акцент на манипулировании ребенком, его побуждениями и поведением. На этом пути как мы пытались показать, воспитателя подстерегают многочисленные трудности и опасности, делающие весьма проблематичным успешное достижение стоящей перед ним цели восстановления диалога и взаимопонимания с ребенком. Манипулирование ребенком, представляющееся на первый взгляд линией наименьшего сопротивления («Что тут думать! Если не слушается, то надо просто пригрозить или наобещать!», порождает значительные трудности в деле воспитания. Эти трудности, накапливающиеся со временем, могут стать непреодолимым препятствием на пути к подлинному диалогу с ребенком. Именно эти трудности, созданные в конечном счете самим взрослым, часто служат в его глазах оправданием собственного поведения («Что он понимает?!».: «Он слов не понимает!».: «Он абсолютно ничего не понимает!»).

Так складываются ложные представления о невозможности взаимопонимания, и они, в свою очередь, оправдывают использование взрослым все более жестких и изощренных способов манипулирования ребенком. Эгоцентризм взрослого и как следствие его привычка подменять понимание манипулированием окончательно разрушают предпосылки диалога, приводят к нарастанию конфлик-

та в общении с ребенком и обуславливают впоследствии поиск ребенком таких сфер общения, где его понимают.

Об отрицательных педагогических последствиях утраты доверия детей предупреждал родителей В. Г. Белинский: «...индивидуальность человеческая, — писал он, — по своей природе, не терпит отчуждения и одиночества, жаждет сочувствия и доверенности подобных себе, — и дети сдружаются между собою, составляют род общества, имеющий свои тайны, общими и соединенными силами скрываемые, что никогда до добра не доводит. Это бывает еще опаснее... когда избранный друг старше избравшего: он берет над ним верх, приобретает у него авторитет и передает ему все свои наклонности и привычки, что же, если они дурны и порочны?.. Нет! первое условие разумной родительской любви — владеть полною доверенностью детей...»

Следует подчеркнуть, что нарушение диалога с родителями неизбежно приводит к формированию особой «потребности в понимании», удовлетворение которой (особенно в подростковом возрасте) может стать значимым для ребенка само по себе и в каком-то смысле безразличным к тем моральным ценностям и нормам, которые усваиваются в общении со сверстниками.

Акцент на использовании внутренних мотивов в процессе воспитания — это акцент на понимании взрослым ребенка, его побуждений. Вместо того, чтобы делать внутренние побуждения ребенка своими врагами в деле воспитания, взрослый может и должен сделать их своими союзниками. Понимание побуждений ребенка — единственное средство реконструкции диалога.

«Реально ли это? — могут спросить убежденные сторонники тактики поощрений—наказаний. — Не означает ли «понимание» капитуляцию взрослого перед капризами и своеволием ребенка?» Нет, не означает. Вернемся к нашему сквозному примеру, который уже неоднократно приводился ранее: поздний вечер, маленькая девочка играет «в детский сад» и никак не хочет слушаться родителей, стремящихся прекратить затянувшуюся игру и уложить девочку спать. Взаимопонимание между взрослыми и ребенком нарушено. Что же делать? Можно, конечно, не вникая в мотивы детского поведения, пригрозить тем, что если девочка не будет слушаться, то все ее игрушки будут сейчас же отобраны и

заперты в шкаф на всю неделю. Так всего одной фразой можно заставить ребенка «понять» и выполнить требование взрослого.

Да и как тут поступить иначе, как использовать естественное желание ребенка играть для того, чтобы прекратить игру? Не абсурдна ли здесь сама постановка вопроса? Абсурдна, если взрослый остается внешним и сторонним наблюдателем игры. «Что же вы предлагаете? Включиться в игру, которая и без того затянулась?» Да, поскольку только соучастник игры может понять и играющего ребенка, и саму игру, только соучастник игры может управлять ее развитием. Включившись в игру, взрослый может понять смысл игровых действий ребенка, смысл отдельных игрушек и других предметов, вовлеченных в игру. В позиции соучастника он может поставить перед ребенком такую игровую цель, которая, полностью оставаясь в ткани игры, будет одновременно предполагать и выполнение требования взрослого.

День «в детском саду» может подойти к концу, за «детьми» могут прийти «мамы» и развести их «по домам». Играя, общаясь со взрослым, ребенок исчерпывает сюжет игры, а заодно и убирает игровой материал. Игра окончена, и требование взрослого выполнено. Требование взрослого, в скрытой форме присутствующее в игровых целях, не является для ребенка чем-то внешним, оно так включено в его игровую деятельность, что становится внутренним требованием самой игры, требованием самого ребенка. При этом оно утрачивает и свой первоначальный смысл произвольной команды взрослого и как бы «растворяется» в игре. Объективно убирая игрушки по коробкам, ребенок субъективно, в смысловом контексте игры «разводит детей по домам» и «укладывает их в кровати».

Могут сказать, конечно, что не у всякого взрослого хватит терпения и доброй воли, чтобы построить свое общение с ребенком подобным образом, ведь гораздо проще прикрикнуть и угрожать. Увы, да, к сожалению. Но не следует забывать: использование тактики поощрений — наказаний зачастую требует не меньших (если не больших) хлопот, усилий и затрат времени, чем тактика понимания и организации деятельности ребенка. К тому же не всякое самое простое средство воспитания является и самым хорошим.

Всегда ли возможно понимание? «Так и быть,— продолжат спор наши оппоненты, сторонники использования поощрений—наказаний,— допустим, что вы убедили нас в достоинствах тактики понимания применительно к данному конкретному случаю игровой деятельности дошкольника. Но не всегда дело обстоит так просто. Бывают ведь случаи, когда требование взрослого и желание ребенка оказываются абсолютно несовместимыми. Возьмем хотя бы трудовые поручения. Попробуйте, например, в летний субботний день поручить подростку побелить забор. Все его товарищи играют в мяч, купаются или ловят рыбу, а он должен работать. В данном случае вы увидите всю абстрактность своих построений, так как без использования тактики поощрений—наказаний тут уж никак не обойтись».

Действительно, как включить такое требование в деятельность ребенка? И тем не менее все-таки можно и в этой ситуации эффективно использовать тактику понимания. Здесь также прежде всего нужно найти и вызвать такое позитивное побуждение ребенка, такую его деятельность, в которую легче всего может быть включено «неприятное» требование. Такие побуждения и соответствующая им деятельность могут быть самыми различными. Для одного мальчика это может быть одобрение родителей, для другого — самоутверждение, для третьего — желание соответствовать определенному образцу, идеалу и т. д.

Так, например, если у ребенка ярко выражен мотив самоутверждения, то задание можно подать как трудное дело, требующее умений, ловкости и выносливости, как ответственное дело, которое к тому же не всякому подростку можно доверить. Эта тонкая, почти неуловимая смысловая коррекция требования, если она проведена по всем правилам, может оказаться вполне достаточной для добровольного принятия ребенком требования взрослого.

Как тут не вспомнить, что при помощи именно такой смысловой коррекции Том Сойер превратил неприятное требование в ответственное поручение и совершил настоящее чудо: в летний субботний вечер мальчики просили его как об одолжении разрешить им побелить забор и отдавали за это все свои «сокровища». Важно отметить, что результатом такой смысловой коррек-

ции были не только побеленные в три слоя «тридцать ярдов деревянного забора в девять футов вышины», но и подлинное удовольствие, полученное мальчиками от работы. Том Сойер оказался блестящим интуитивным психологом, тонко понимавшим побуждения своих сверстников и умело организовавшим их поведение.

Как мы видим, требование, вызывающее внутренние мотивы ребенка, делает излишними искусственные внешние побуждения и выполняется как бы само собой. Более того, оно может оказаться подчас чрезвычайно устойчивым и сильным регулятором детского поведения, на протяжении длительного времени определяющим все помыслы и поступки ребенка нередко наперекор его непосредственным желаниям и намерениям. Этот на первый взгляд сомнительный тезис можно проиллюстрировать рассказом Л. Пантелеева «Честное слово», в котором описывается такой случай. Большие ребята играли «в войну». Они приняли в игру семилетнего мальчика и поставили его «часовым» на посту у «порохового склада», а потом забыли о часовом и убежали домой. Наступил вечер. Мальчик устал, проголодался, ему было страшно в темноте, но он продолжал стоять на посту до тех пор, пока не получил от настоящего офицера приказ оставить пост. Принятая ребенком игровая роль караульного и органически связанные с ней мотивы ролевого поведения оказались сильнее усталости, страха и голода, побуждавших мальчика отказаться от выполнения поставленного перед ним требования и уйти домой.

Приведенный пример отнюдь не является всего лишь художественным вымыслом. Если мы обратимся к материалам экспериментов, проведенных профессиональными психологами, то обнаружим сходные факты и закономерности.

Итак, все приведенные факты свидетельствуют о том, что тактика понимания побуждений ребенка с последующей организацией его деятельности и по своей эффективности, и по своим психолого-педагогическим последствиям значительно превосходит тактику поощрений — наказаний. То, что представляется на первый взгляд почти нереальным, недейственным и, в лучшем случае, лишь более гуманным методом воспитания, оказывается в конце концов наиболее оптимальным методом. Оптимальным в том смысле, что только он придает правильное направление

развитию взаимоотношений между взрослым и ребенком — от конфронтации к диалогу. А в деле воспитания, как, впрочем, и в любом другом важном деле, гораздо лучше пусть медленно и с трудом двигаться в правильном направлении, нежели быстро и легко идти по ложному пути.

«А где же рекомендации?» Не следует думать, что включение ребенка в диалог возможно лишь в игровой деятельности. Любая совместная деятельность ребенка и взрослого (игровая, трудовая, художественная и пр.) может стать таким диалогом. Как же организовать такую совместную деятельность? Существуют ли конкретные педагогические методы и приемы создания диалога?

Так, например у А. С. Макаренко мы находим перечень вполне определенных характеристик, которым должно отвечать любое правильно сформулированное требование родителей к ребенку:

«1. Оно не должно отдаваться со злостью, с криком, с раздражением, но оно не должно быть похоже и на упрасивание.

2. Оно должно быть посильным для ребенка, не требовать от него слишком трудного напряжения.

3. Оно должно быть разумным, т. е. не должно противоречить здравому смыслу.

4. Оно не должно противоречить другому распоряжению вашему или другого родителя».

Более того, мы совершенно уверены, что каждый из наших читателей на основе собственного педагогического опыта и здравого смысла может заполнить не одну страницу вполне разумными педагогическими рекомендациями. относительно того, что и как надо делать, чтобы организовать диалог с ребенком.

Но здесь есть одна объективная трудность. Педагогическое мастерство, как и мастерство в любой другой сфере человеческой деятельности, нельзя передать набором рекомендаций и рецептов.

«А между тем,— пишет А. С. Макаренко,— приходится иногда встречать таких родителей, которые считают, что нужно найти какой-то хитрейший рецепт воспитания детей и дело будет сделано... Таких чудес не бывает. ...А что касается фокусов, то нужно раз и навсегда помнить, что педагогических фокусов просто не существует». Н. А. Добролюбов, как бы продолжая эту

мысль, отмечает: «умные воспитатели, если согласятся с нашим мнением, то и сами увидят, что и как нужно им делать и чего не делать. Искусство обращаться с детьми нельзя передать дидактически; можно только указать основания, на которых оно может утверждаться, и цель, к которой должно стремиться».

Две стратегии воспитания. Воспитание детей может осуществляться по двум различным стратегическим линиям: в одних случаях взрослый и ребенок — в какой-то степени равноправные участники общей, совместной деятельности, а в других — ребенок — лишь объект воспитания. Преобладание той или другой стратегии в каждом конкретном случае зависит от того, какую логику взаимоотношений с ребенком, какую стратегию воспитания избирают взрослые.

Рассмотренные нами в данной главе особенности активности ребенка в ситуации деятельности, искусственно мотивированной взрослым (отсутствие внутренних побуждений, поиски обходных путей, борьба со взрослым и т. п.), довольно наглядно, на наш взгляд, свидетельствуют о том, что практика воспитания, основанная на создании внешних стимулов, на использовании всякого рода поощрений и наказаний, когда ребенок только объект воспитания, неизбежно терпит крах в главном — она не воспитывает подлинную личность, не создает основ, внутренних побуждений ее активности. «Нельзя же так обстричь человека, — писал Ф. М. Достоевский, — что вот, дескать, это твоя потребность... живи так, а не этак! И какие не подставляйте резоны — никто не послушается».

Практика поощрений и наказаний — это своего рода «дорога в ад, вымощенная благими намерениями», потому что душа человека, которого воспитание не вывело в свое время на орбиту общественно полезной и внутренне мотивированной деятельности, превращается в «поле боя» между импульсивными эгоистическими желаниями и социальными требованиями и ограничениями. В данном случае можно говорить о своего рода интериоризации конфликта со взрослыми, т. е. о его переносе из внешнего плана общения во внутренний план души. В мотивационно-потребностной сфере ребенка преобладают асоциальные устремления и страсти. А

ведь подобная структура личности не только нежелательна, но и несет серьезную угрозу социальному окружению.

И суть плодотворных воспитательных воздействий родителей заключается не в том, чтобы, манипулируя поощрениями и наказаниями, заставлять детей делать то, чего они не хотят, а в том, чтобы постоянно развивать уровень внутренних побуждений детей, расширяя тем самым сферу их внутренне мотивированных деятельностей. Только такая стратегия воспитания на деле означает формирование личности.

Значение всех этих вопросов невозможно переоценить, так как речь идет о человеке и его жизненной судьбе. Что другое является более значимым для каждого взрослого, для каждого из нас?

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Кемеров В. Е. Взаимопонимание: Социально-психологические аспекты межличностных отношений. — М.: 1983.

Макаренко А. С. Книга для родителей. — М.: 1983.

Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей. Общие условия семейного воспитания. — Соч. в 7-ми т., т. 4. — М.: 1957.

Мир детства. Дошкольник. — М.: 1979.

Мир детства. Младший школьник. — М.: 1981.

Никитин Б. П., Никитина Л. А. Мы и наши дети. — М.: 1980.

Сухомлинский В. А. О воспитании. — М.: 1982.

Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — М.: 1981.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 3

Глава I. **У истоков поведения ребенка** 6

Источники активности ребенка — потребности 8

Мотивы — движущие силы деятельности 16

Требования взрослого и цели ребенка 24

Глава II. **Психолого-педагогические аспекты воспитания побуждения детей** 36

О тактиках семейного воспитания 36

Диалог ребенка и взрослого в ситуации наказания 44

Диалог ребенка и взрослого в ситуации поощрения 58

От практики поощрений — наказаний к диалогу 70

Рекомендуемая литература 79

Бибрих Роберт Рейнгардович,

Орлов Александр Борисович

МОНОЛОГ... ИЛИ ДИАЛОГ?

**(ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ
ПОБУЖДЕНИЙ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ).**

Главный отраслевой редактор *В. П. Аушев.*

Редактор *О. Г. Свердлова.*

Младший редактор *Л. В. Михайкина.*

Художник *В. А. Провалов.*

Художественный редактор *Т. С. Егорова.*

Технический редактор *С. А. Птицына.*

Корректор *С. П. Ткаченко.*

ИБ № 8092

Сдано в набор 10.10.1985 г. Подписано к печати 13.12.85. А14027. Формат бумаги 70×108/16. Бумага тип. № 3. Гарнитура боргес древний. Печать высокая. Усл. печ. л. 3,50. Усл. кр.-отт. 3,85. Уч.-изд. л. 4,40; Тираж 518120 экз; Заказ № 145. Цена 15 коп. Издательство «Знание». 101835, ГСП, Москва, Центр, проезд Серова, д. 4. Индекс заказа 862101.
Типография издательства «Советская Сибирь». 630048, Новосибирск, Немировича-Данченко, 104.

