

Моральное воспитание ребёнка с позиции культурно-исторического подхода

Л.С.Выготский специально не занимался проблемами морального развития ребёнка. Однако, в его работах (1) можно обнаружить чрезвычайно интересный и неожиданный подход к моральному воспитанию, который на первый взгляд не вписывается в его основную концепцию. В основе этой концепции, как известно, лежит представление о развитии высших психических функций которые, в отличие от натуральных, являются опосредованными, произвольными и осознанными. Развитие ребёнка с этой позиции понимается как усвоении общественно выработанных средств овладения собой и организации своего поведения. Казалось бы с этой точки зрения моральное развитие должно выступать как усвоение моральных норм, которые становятся средством осознания и формирования морального поведения. Именно этот подход реализуется в настоящее время в большинстве программ дошкольного воспитания, где главным методом морального воспитания является усвоение моральных норм и правил поведения. На материале сказок, рассказов или драматизаций дети учатся оценивать поступки и качества персонажей, осваивают правила морального поведения и моральные нормы. Предполагается, что понимание и принятие моральных ценностей вызовет соответствующее поведение ребёнка: узнав «что такое хорошо и что такое плохо», ребёнок будет совершать хорошие поступки и избегать плохих. Однако, жизнь показывает, что это далеко не так. Большинство детей уже в 3-4 года правильно оценивают хорошие и дурные поступки других персонажей; они знают, что хорошо уступать слабым, делится сладостями, помогать другим и пр., однако, в реальной жизни их поступки, как правило, далеки от этих знаемых норм.

Л.С.Выготский подвергает жёсткой критике подобные методы морального воспитания. Он говорит о том, что нравственное воспитание не может быть основано на законах и на правилах поведения. Педагогика, основанная на моральном законе и запрете, не может привести к успеху, поскольку она «запугивает слабого и вызывает сопротивление у сильного» (1, стр.258). Всякий страх, зависимость от наказания или поощрения уже означают отсутствие нравственного чувства. Нарушение предписанной нормы, напротив, придаёт нарушителю ореол смелости, вызова, внутренней силы. Предостерегая детей от того, что они не должны делать, мы фиксируем их внимание на этом поступке и тем самым толкаем к его совершению. «Если сознание правильного поступка далеко не всегда гарантирует его совершение, то сознание неправильного содействует ему» (там же, с. 262). Даже если ребёнок под влиянием таких воспитательных воздействий и воздерживается от дурного поступка, воспитательное воздействие при этом «равно нулю и даже отрицательно, поскольку оно куплено ценой страха и унижения» (там же).

Кроме того, педагогика, основанная на соблюдении моральных норм, создаёт совершенно неправильное представление о моральных ценностях и поступках как о личных достоинствах, как о своеобразном преимуществе, что вызывает самолюбование и презрительное отношение ко всем остальным. Всё это не совместимо с моральным развитием. «Морально поступает тот, кто НЕ ЗНАЕТ, что он поступаеи морально» (там же, с. 257).

Эти достаточно радикальные и нетрадиционные для педагогики высказывания Выготского предполагают отказ от выделения нравственного воспитания в отдельное направление педагогической работы, его встроенность в контекст повседневной жизни, его растворённость в ней. Однако, Выготский отрицает также и идеалы свободного воспитания. Он справедливо подчёркивает, что полная свобода означает отказ взрослого от воспитательных воздействий, что влечёт передачу ребёнка силам стихии. Предоставленный сам себе, ребёнок может причинить себе огромный вред. Воспитание всегда означает какое-либо ограничение свободы. Если воспитатель отказывается от воспитания, воспитывать начинает улица, мебель, СМИ и пр. Таким образом, моральное воспитание необходимо, но оно должно основываться не на внешнем запрете, а на внутреннем побуждении, на том, что человека должно естественно влечь к доброму и красивому. «Моральное поведение должно стать его природой и совершаться свободно, легко и непосредственно» (с.265).

Основную стратегию решения этой важнейшей задачи Выготский видит в построении правильной «социальной координации своего поведения с поведением другим». Этим термином он обозначает живое общение между детьми, реальность их межличностных отношений, в которой дети начинают дорожить переживаниями своих товарищей и разделять общие

впечатления и чувства. Эти отражённые впечатления от своих поступков являются, по мнению Выготского, сильнейшими воспитательными мерами.

Данное положение подводит к выводу о том, что в основе нравственного развития и воспитания ребёнка должна лежать организация детских межличностных отношений. Однако, для правильного решения этой педагогической задачи необходимо обратиться к исследованиям развития межличностных отношений на ранних этапах онтогенеза, с тем, чтобы понять психологические условия становления наиболее благоприятных вариантов отношения к другим людям, а также природу возникающих на этом пути деформаций. Цикл таких исследований был предпринят в лаборатории психического развития дошкольников ПИ РАО (2).

В основе данных исследований лежит представление М.И.Лисиной о том, что личные взаимоотношения неразрывно связаны с образом себя и другого: они возникают в единой деятельности общения и являются его продуктами. Отношения и образ себя основаны на двух различных началах - субъектном и объектном. Субъектное начало самосознания соответствует целостному ощущению себя как источника сознания, собственной активности, своей воли, своих переживаний и пр. Это – некоторый центр, ядро самосознания, в котором человеческое Я уникально и не имеет подобия (бес-подобно), не подлежит сравнению (несравненно) и обладает абсолютной ценностью (бес-ценно). Ему соответствует столь же непосредственное и безоценочное восприятие и переживание другого человека как целостной личности, что порождает внутреннюю связь с ним и различные формы сопричастности (сопереживание, сотрудничество, сорадование и пр.)

Объектное начало отражает представления человека о своих конкретных качествах, знаниях, умениях, возможностях, положении в группе - их оценку и значимость. В таких представлениях происходит своего рода опредмечивание, определение своего Я, его фиксация. Эти представления о себе составляют периферию образа себя, которая опосредствует отношение человека к миру, к людям и к самому себе. Такое отношение порождает оценку и познание соответствующих качеств другого, их сравнение со своими. Другой человек при этом может стать средством самоутверждения или самореализации (реализации своих интересов и потребностей). Объектное (или предметное) отношение задаёт границы своего Я, своё отличие от других и обособленность. Эти два начала являются необходимыми и взаимодополняющими сторонами самосознания и отношения к другим каждого человека, однако степень их выраженности и содержательное наполнение могут существенно различаться.

Проведённые эмпирические исследования, основанные на данном теоретическом подходе, позволили проследить развитие межличностных отношений ребёнка в связи с развитием его самосознания на протяжении первых семи лет жизни. Эти исследования показали, что новая, чрезвычайно важная сфера межличностных отношений ребёнка - его отношения со сверстниками возникает в раннем возрасте – на третьем году жизни. Именно эта сфера была в центре внимания большинства наших исследований. Как показало исследование Л. Н. Галигузовой, в первых формах отношения к сверстнику и первых контактах с ним отражается прежде всего переживание своего сходства с другим ребёнком. В раннем возрасте в изображениях сверстника дети узнают прежде всего себя, в реальных контактах с ним воспроизводят его движения, вокализации, мимику, как бы отражая его и отражаясь в нём. Причём такие взаимные узнавание и отражение приносят малышам бурные радостные эмоции. Характерно, что в этот период дети весьма слабо и поверхностно реагируют на индивидуальные качества другого ребёнка (его внешность, умения, способности и пр.), они как бы не замечают действий и состояний сверстника. Они видят в нём прежде всего отражение самого себя. В то же время присутствие ровесника повышает общую активность и эмоциональность ребенка.

Можно предположить, что эмоционально-практическое взаимодействие детей раннего возраста даёт им ощущение своей целостности, активности, которое усиливается, отражаясь и воспроизводясь в другом. Дети еще не выделяют отдельных свойств и качеств (как своих, так и другого ребёнка). Их отношение к другому ещё не опосредовано никакими предметными действиями, оно аффективно, непосредственно и безоценочно. Всё это, несмотря на очевидные различия, сближает первые формы общения ребёнка со взрослым и со сверстником. В обоих случаях ребёнок узнаёт себя в другом, что даёт ему ощущение своей общности и сопричастности с другим. Воспринимая своё отражение в другом, малыши лучше выделяют себя и получают подтверждение своей целостности и активности.

Несмотря на то, что потребность в общении со сверстником в раннем возрасте занимает далеко не главное место в иерархии потребностей ребёнка и обычно не рассматривается как новообразование этого возраста, можно полагать, что эмоционально-практическое взаимодействие малышей играет исключительно важную роль для дальнейшего развития межличностных отношений. Именно здесь закладывается чувство непосредственной общности и связи с другими. Общие действия, эмоции (в основном положительные) и настроения, которыми дети легко заражаются друг от друга, создают ощущение единства с равными и похожими людьми, которое в последствии может стать фундаментом более глубоких человеческих отношений. Однако в раннем возрасте эта общность имеет чисто внешний, ситуативный и процессуальный характер. Кроме того, узнавая себя в своём ровеснике, малыши осуществляют активный процесс самопознания. На фоне сходства, для каждого ребёнка ярче всего высвечивается его собственная индивидуальность. "Смотрясь в сверстника", ребёнок как бы объективирует себя и выделяет в себе самом конкретные свойства и качества.

Данный тип отношений ребёнка к сверстникам сохраняется примерно до четырех лет. Трёхлетние дети в целом достаточно индифферентны к действиям сверстника, к его оценке со стороны взрослого, их не волнуют его успехи или неудачи. В то же время они легко заражаются радостными эмоциями другого (хотя почти не замечают негативных переживаний), могут уступить игрушку или очередь в игре, если взрослый об этом попросит. Всё это может свидетельствовать о том, что сверстник ещё не играет существенной роли во внутренней жизни ребёнка.

Решительный перелом в отношении к сверстнику происходит в середине дошкольного возраста. Пятилетний возраст в возрастной психологии обычно не рассматривается как критический. Однако наши данные, полученные в разных исследованиях, свидетельствуют о том, что это – очень важный переломный этап в развитии личности ребёнка, причём проявления этого перелома особенно остро обнаруживают себя в сфере отношений со сверстниками. Около пяти лет спокойно индифферентное отношение к ровеснику сменяется напряжённым вниманием к нему. Появляется потребность в сотрудничестве и совместных действиях. Общение детей начинает опосредоваться предметной или игровой деятельностью. Дети пристально и ревниво наблюдают за действиями сверстников, оценивают их и реагируют на оценку взрослого яркими эмоциями. В этот же период резко возрастает сопереживание ровесникам (как по количеству случаев, так и по интенсивности). Однако это сопереживание зачастую носит неадекватный характер - успехи сверстника могут огорчать и обижать ребёнка, а его неудачи радовать. Дети начинают хвастаться, завидовать, конкурировать, демонстрировать свои преимущества. Резко возрастает количество и острота детских конфликтов. Усиливается напряжённость в отношениях со сверстниками, чаще чем в других возрастах проявляется амбивалентность и застенчивость.

Все перечисленные явления свидетельствуют о глубокой качественной перестройке в отношениях ребёнка к сверстнику и к самому себе. Можно полагать, что её суть заключается в оформлении периферических структур и объектных составляющих образа Я. Собственное Я ребёнка опредмечивается, в нём выделяются и оцениваются отдельные качества, умения, способности и пр. Но выделяться и оцениваться они могут не сами по себе, а только в сравнении с чьими-то другими, носителем которых может выступать равное, но другое существо - т. е. сверстник. Дошкольник начинает относиться к самому себе через другого ребёнка. Только при сравнении со сверстником можно оценить и утвердить себя как обладателя определённых достоинств, которые важны не сами по себе, а только, если кто-то их оценивает, т.е. "в глазах другого". Это сравнение направлено не на обнаружение общности (как у трёхлеток), а на противопоставление себя и другого. Сверстник становится обособленным, противопоставленным существом и предметом постоянного сравнения с собой. Причём соотнесение себя с другим происходит не только в реальном общении детей, но и во внутренней жизни ребёнка; появляется устойчивая потребность в признании, в самоутверждении, и оценка себя глазами другого, которые становятся важными составляющими самосознания. Всё это, естественно, усиливает напряжённость и конфликтность детских отношений.

К старшему дошкольному возрасту (к шести-семи годам) отношение к сверстникам снова существенно меняется. Усиливается эмоциональная вовлечённость в действия и переживания сверстника, сопереживание другому становится более выраженным и адекватным; злорадство, зависть, конкурентность проявляются значительно реже и не так остро, как в пятилетнем возрасте.

Многие дети уже способны сопереживать как успеху, так и неудачам ровесника, готовы помочь и поддержать его. Существенно возрастает активность детей, направленная на сверстника (помощь, утешение, уступки). Появляется стремление не только отозваться на переживание сверстника, но и понять их. К семи годам значительно сокращаются проявления детской застенчивости. Снижается острота и напряжённость конфликтов дошкольников.

Всё это может свидетельствовать о том, что к концу дошкольного возраста ровесник становится для ребёнка не только предметом сравнения с собой, но и самооценной, целостной личностью, субъектом общения и обращения. Можно полагать, что появление и усиление субъектной составляющей в отношениях шести-семилетнего ребёнка к другим детям отражает определённые сдвиги в его самосознании. К этому возрасту дети начинают осознавать не только свои конкретные действия и качества, но и свои желания, переживания, мотивы, которые, в отличие от объектных характеристик, объединяют и консолидируют личность ребёнка в целом. Собственное Я ребёнка уже не столь жёстко фиксировано на своих достоинствах и оценке своих объектных качеств, но открыто для других людей, их радостей и проблем. Самосознание ребёнка выходит за пределы своих объектных характеристик и объёмлет переживания других. Другой ребёнок становится уже не только противопоставленным существом, не только средством самоутверждения, но и содержанием собственного Я. Именно поэтому дети охотно помогают сверстникам, сопереживают им и не воспринимают чужие успехи как своё поражение. Наши результаты показывают, что такое субъектное отношение к себе и к сверстникам складывается у многих детей к концу дошкольного возраста и именно оно делает ребёнка популярным и предпочитаемым среди ровесников.

Такова общая логика нормального возрастного развития межличностных отношений ребёнка с другими детьми. Однако она далеко не всегда реализуется в развитии конкретных детей. Широко известно, что существуют значительные индивидуальные варианты в отношениях детей к сверстникам. Среди них особую тревогу вызывают проблемные формы межличностных отношений (повышенная конфликтность, застенчивость, агрессивность, отверженность ребёнка в группе сверстников). В связи с этим мы уделили особое внимание изучению именно этих, проблемных форм детских отношений. Специальному анализу подверглись психологические особенности застенчивых детей, конфликтных дошкольников, детей, отвергаемых сверстниками. Наши данные показали, что все эти дети не отличаются от своих сверстников по уровню развития интеллекта, произвольности или игровой деятельности. Психологические причины их трудностей лежат в другом.

Несмотря на очевидные различия поведенческих проявлений, в основе всех проблемных форм межличностных отношений лежат единые психологические основания. В общих чертах его можно было бы определить как фиксацию на своих предметных качествах или преобладание объектного отношения к себе и к другим. Такая фиксация порождает постоянную оценку себя, самоутверждение, демонстрацию своих достоинств и пр. Так, непопулярные, отверженные дети отличаются повышенным стремлением к самоутверждению, к защите своего Я, доказательствам своего превосходства; другие становятся для них средством самоутверждения и предметом сравнения с собой. Как показало исследование А. Г. Рузской, отличительной особенностью конфликтных дошкольников является напряжённая потребность в признании и уважении сверстников, в поддержании и подкреплении положительной самооценки. Работа Л. Н. Галигузовой убедительно свидетельствует о том, что в основе детской застенчивости лежит фиксированность на себе, постоянное сомнение в ценности своей личности. Такая тревога о своём Я заслоняет содержание совместной деятельности общения, нарушает развитие чувственной сферы. Как можно видеть, в основе самых разных нарушений межличностных отношений лежат особенности самосознания ребёнка.

Показательно, что у конфликтных, чрезвычайно активных, агрессивных дошкольников и у детей застенчивых выявлены общие особенности самооценки. В общих случаях положительная оценка себя резко расходится с их оценкой себя глазами других. Имея высокую общую самооценку и считая себя самым лучшим, ребёнок сомневается в положительном отношении других, особенно малознакомых. В случае застенчивости это расхождение выражается в неуверенности, в уходе в себя, в тревожности и страхе перед новыми ситуациями; в случае конфликтности - в демонстративности и постоянном стремлении доказать свои преимущества, утвердить своё Я. Однако в основе обоих вариантов лежит единое психологическое основание -

фиксация на себе и своем образе. Ребёнок срачивается, совпадает со своим образом и стремится удержать его. Он постоянно смотрит на себя глазами другого, как бы находясь в системе зеркал. Одни дети пытаются спрятаться от этого взгляда, уйти в себя, другие напротив, любуются собой, демонстрируют свои достоинства, но в обоих случаях эти зеркала позволяют видеть только себя, закрывая окружающий мир и других людей, в которых они видят только отношение к себе, но не их самих.

Естественно, возникает вопрос об источниках и факторах формирования того или иного типа отношения к сверстникам. Среди них обычно выделяют опыт общения со сверстниками, в котором отрабатываются коммуникативные навыки и формируются дружеские отношения между детьми. Однако, согласно нашему подходу, главным и ключевым условием развития гармоничного отношения к сверстникам является личностное, субъектное отношение к ребёнку близких взрослых, в котором закладывается фундамент его самосознания.

Возможность проверить и подтвердить эту гипотезу открывается при исследовании дошкольников, живущих без семьи (в детском доме), которые были лишены нормального субъектного отношения родителей с раннего детства, но имеют неограниченные возможности общения со сверстниками. Специальное исследование показало, что у воспитанников детского дома оказываются несформированными и неразвитыми оба аспекта межличностных отношений - и субъектный, и объектный. Они не способны к сопереживанию, к взаимопомощи, у них преобладает индифферентное, безразличное отношение к сверстникам. Они не проявляют эмоциональной вовлечённости ни в свою деятельность, ни в действия сверстника. В то же время у них отсутствует потребность в оценке своих достижений, они не сравнивают себя с другими, не соревнуются и не конкурируют. Детские конфликты имеют более вялый, эмоционально-уплощённый характер, чем в детском саду. Главной и практически единственной коммуникативной потребностью дошкольников из детского дома (как и причиной их конфликтов) является внимание и доброжелательность взрослого. Они осознают себя главным образом через внимание и отношение взрослого, которое является внешней опорой их самосознания (как это бывает в младенческом возрасте).

На основании этих данных можно сделать вывод о том, что у детей, растущих вне семьи, не сформирована структура самосознания. Их Я нуждается во внешней опоре, которую даёт выраженное и персонально адресованное отношение взрослого, но не может дать другой ребёнок.

Таким образом, полученные результаты показали, что формирование и развитие отношения к сверстнику зависит не только и не столько от совместной жизни детей, сколько от уровня развития самосознания ребёнка, источником которого является субъектное, личностное отношение взрослого на ранних этапах онтогенеза. Дети, растущие без семьи, лишены такого отношения. В результате собственное Я ребёнка остаётся невыделенным, не оформленным, что делает невозможным как эмоциональную вовлечённость в какую-либо деятельность, так и полноценное отношение к себе и к другим людям.

Вместе с тем, можно полагать, что опыт первых взаимоотношений с матерью ещё не предопределяет полностью личность и судьбу ребёнка. Как показали наши исследования, развитие межличностных отношений и самосознания интенсивно продолжается на протяжении всего дошкольного возраста и закономерно проходит через ряд качественно своеобразных этапов. Дошкольный возраст - чрезвычайно ответственный период формирования личности и межличностных отношений, когда интенсивно формируется мотивационная сфера, складываются личностные механизмы поведения, оформляется самосознание и отношение к другим. На этом этапе ещё возможно преодолеть различные деформации в отношениях с другими, снять фиксацию на себе, помочь ребёнку полноценно прожить разные этапы возрастного развития.

К сожалению, в современной педагогике этим важнейшим вопросам уделяется явно недостаточное внимание. И дело не в том, что педагоги и воспитатели не замечают или недооценивают важности воспитания личности и межличностных отношений, а в том, что эта деликатная сфера требует особо тонкого психолого-педагогического подхода. Как справедливо отмечал Л.С.Выготский, традиционные методы педагогики - объяснение, передача информации, приведение образцов и положительных примеров - оказываются здесь малоэффективными. Разработка методов воспитания нравственных качеств личности и гуманного отношения к людям является в настоящее время одной из главных задач, которые стоят перед психологами.

Литература

1. Л.С.Выготский Педагогическая психология. Глава XI Моральное поведение (с. 249-270)
2. Межличностные отношения от рождения до 7 лет \ под ред. Е.О.Смирновой\ Москва-Воронеж, 2000.