Робский Владимир Владимирович,
преподаватель кафедры педагогики и психологии
Кубанского государственного университета

О психологических основах методики воспитательной работы

Воспитание относится к сильно политизированным понятиям, поэтому его определения сильно зависят от той научной (**или псевдонаучной**) школы, которая его определяет. (Википедия)

Воспитание, являясь одним из базовых понятий (категорий) педагогики, имеет такое огромное количество определений в различных источниках и у разных авторов, что сильно дезориентирует педагога-практика, и это приводит к отказу учителей и чиновников содержательно анализировать суть воспитательной работы. Возможно, именно поэтому (вкупе со стараниями чиновников), процесс воспитательной работы в школах утратил свой основной смысл и принял образ политкорректной «мероприятийности». Если человек не понимает или плохо понимает смысл осуществляемой им деятельности, не анализирует ее, раскладывая на составляющие, прорисовывая в сознании механизм этой деятельности, то он не сможет самостоятельно определять ее цели и контролировать ее результативность. Более того, у него будут отсутствовать ориентиры и приоритеты этой деятельности, что делает человека уязвимым и подверженным влиянию со стороны – любой может навязать ему действия не только непрофессиональные, но и прямо противоречащие здравому смыслу, совести и даже наносящие вред ему самому. Естественно, в такой мутной (в смысле затуманенной глубоко научными определениями) питательной среде главную роль начинает играть не педагог, а особый тип чиновника, которого я бы назвал педобюрократом (педобюром). Я не против чиновников – я за то, чтобы учитель имел право голоса и мог защитить детей, свою работу и всю нашу страну от педобюрократических действий.

И здесь ситуацию можно поправить только в том случае, если правила игры будут абсолютно прозрачны и не зависеть от воли и настроения кого бы то ни было. Однозначное толкование важнейшего понятия «воспитание» просто жизненно необходимо всему нашему обществу и государству, которое декларирует некий «свой путь развития». И здесь важна не строгая научная дефиниция понятия, а простое, краткое и понятное всем описание процесса, механизма (т.е. «как это делается»). По этому описанию можно будет задавать критерии оценки действий и результата и тем самым, отделив настоящего воспитателя от плохого педагога, защитить первого от педобюров.

Обратимся к определению понятия «воспитание», данному одним из самых популярных авторов вузовских учебников И.П. Подласым. По этим учебникам составляют свое представление о педагогическом процессе практически все будущие учителя и воспитатели: «Воспитание – это целенаправленный и организованный процесс формирования личности. В педагогике понятие «воспитание» употребляется в широком и узком социальном смысле, а также в широком и узком педагогическом значении. В широком социальном смысле воспитание – это передача накопленного опыта от старших поколений к младшим. Под опытом понимаются известные людям знания, умения, способы мышления, нравственные, этические, правовые нормы — словом, все созданное в процессе исторического развития духовное наследие человечества»[1]. И далее: «В широком педагогическом смысле воспитание – это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс.

[1] Подласый И.П. Педагогика : 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Изд-во ВЛАДОСПРЕСС, 2006, с. 17.

В узком педагогическом смысле воспитание – это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач»[2].

С научной точки зрения к данным определениям вопросов, возможно, не возникает. Но давайте посмотрим на все это с позиции педагога-практика: что он вынесет для себя из этого текста? Во-первых, что «воспитание» можно понимать и как процесс, и как результат. Понятно. Но непонятно, что мне, практику, дает это знание. Добавив, что он (процесс) «целенаправленный и организованный» и направлен на «формирование личности», я все равно «в тумане». Заметьте, я не стыжусь признаться в том, что я один такой глупый, что не понимаю простых вещей, абсолютно понятных всем и каждому. Дальше я запутываюсь глубже, потому что на с. 17 читаю: «В широком социальном смысле воспитание – это передача накопленного опыта от старших поколений к младшим» - и у меня возникает вопрос: а что тогда подразумевается под обучением? Через две страницы обнаруживаю, что воспитание в «широком педагогическом смысле» – это «специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс», и понимаю, что уже ничего не понимаю, потому что нужно сначала разбираться со смыслами: социальным и педагогическим, а потом еще с узким и широким. Но что-то мне уже подсказывает, что, даже разобравшись со смыслами, я все равно не пойму, каким образом мне оценивать свою работу, а тем более не пойму, как ее смогут оценить другие люди, у которых-то, может быть, даже и вопросов не возникает по поводу смыслов. Тогда как они видят мой результат? Да еще берут на себя смелость (или наглость? или глупость?) оценивать меня? Вот и получается, что школу оценивают исключительно по плану воспитательной работы, по

[2] Подласый И.П. Педагогика : 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Изд-во ВЛАДОСПРЕСС, 2006, с. 19.

бумажке, а не по силе воздействия на эмоции, волю и интеллект ребенка. А есть ли у самих этих «судей» эмоции, воля и интеллект? Педобюрократ – это не должность (учитель, руководитель или чиновник), это состояние человека, пораженного интеллектуально-волевой импотенцией, а потому ощущающего мир как удобное кресло. Он заражает своей болезнью окружающих, подчиненных; дети ему сопротивляются лучше, чем взрослые, но вред все равно наносится колоссальный. И во многом все происходит из-за размытости, неконкретности базовых педагогических понятий. Я ни в коем случае не обвиняю авторов учебников, уважаемых ученых мужей, внесших свой вклад в науку, я просто говорю о том, что в этих учебниках нет для практиков того, что можно найти в книгах А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и многих великих российских и зарубежных педагогов.

Поэтому для практиков представляется особенно важным, во-первых, достаточно четко разделять понятия «обучение» и «воспитание», а, во-вторых, хорошо понимать механизм процесса воспитания («как это делается»). Учитывая то, что результаты обучения и воспитания, как правило, проявляются не сразу, а иногда даже за пределами сроков общения воспитанника и воспитателя, то и о результативности воспитательной работы зачастую судить трудно. Кстати, именно поэтому педобюрократический подход состоит в учете проведенных мероприятий, так как он не требует глубокого проникновения в суть этой работы, но позволяет, оперируя числами, создавать чиновствующим видимость компетентности, а педагогизирующим – видимость результативности. Нам же важно учесть прежде всего качественную сторону – и если мы понимаем, как происходит воспитание, какие механизмы используются, тогда мы можем судить о качестве работы и, *опосредованно*(!), о возможном результате. Иными словами, следует учитывать не количество мероприятий, а логику их планирования и логику их проведения (смысл осуществляемой в их рамках деятельности, цели этой деятельности и способы ее осуществления). И самое важное: суть воспитательного и образовательного эффекта заключается не

только и не столько в содержании, формах и методах воздействия на ребенка, а в том, какие внутренние изменения благодаря этим воздействиям происходят, каким будет поведение ребенка, когда эти воздействия прекратятся. В конечном счете мы стремимся к самостоятельно контролируемому поведению воспитанника: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение… Поэтому самодеятельность – средство и одновременно результат образования»[3].

Оценить результат воспитательной работы в образовательной организации «здесь и сейчас» представляется весьма сомнительным в силу невозможности учесть все факторы влияния на ситуацию и отсроченность проявления результата. Мы не можем сразу после проведения мероприятия измерить изменения в воспитанности детей, более того, результат нашего воздействия на ребенка может вообще не проявиться в ближайшие годы, а то и десятилетия. Но, понимая психологический механизм процесса воспитания и смысловую (содержательную) направленность его действия, мы можем оценивать деятельность воспитателя с точки зрения ее соответствия логике работы этого механизма.

О разграничении понятий я уже писал, поэтому просто приведу цитату из статьи: «И теперь я хочу по-своему зафиксировать разницу между понятиями «обучение» и «воспитание». Обучение – это специально организованный процесс формирования способа действий (знаний? умений? навыков?), направленных на внешний по отношению к сознанию субъекта предмет. Воспитание – это специально организованный процесс формирования потребностей (качеств личности?), которые непосредственно являются составляющими сознания субъекта. Обучение направлено на освоение учащимся действий с объектами (даже если он имеет дело с другим

[3] Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М, 1956, с.118.

субъектом, он относится к нему как к объекту), а воспитание направлено на изменение качеств личности учащегося. При этом необходимо понимать, что любое специально организованное действие, несущее сильный эмоциональный заряд или повторяющееся (в том числе обучение!), является воспитывающим, потому что служит накоплению поступков, формирующих привычку (потребность)»[4].

Поэтому результатом процесса воспитания (самовоспитания) является сформированная потребность (или привычка), т.е. «состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития, и *выступающее источником его активности (курсив мой – Р.)*. Потребность выступает как такое состояние личности, благодаря которому осуществляется *регулирование поведения (курсив мой – Р.)*, определяется направленность мышления, чувств и воли человека»[5]. А механизм, с помощью которого этот результат достигается, состоит в специально организованной деятельности воспитуемого, заключающейся в освоении и регулярном повторении (закреплении) определенного действия (физического или психического). В результате такого освоения и закрепления у воспитуемого формируется потребность в осуществлении такого действия, и это толкает его к определяемой этой потребностью активности. Вот такой бихевиористическое объяснение, но другого способа понимания я не вижу: посеешь поступок – пожнешь привычку – посеешь привычку – пожнешь характер – посеешь характер – пожнешь судьбу.

Конечно, необходимо помнить, что кроме механизма воспитания, важна еще и направленность этого развития, т.е., если умение управлять процессом влияет на его эффективность, то направленность процесса определяет его оценку (знак «плюс» или «минус»), оценку поступков, поведения, привычек, интересов, характеров. Учитывая, что нормы поведения определяются

---

[4] Робский В.В. О различении понятий "обучение" и "воспитание". Директор школы: Научно-методический журнал. – М., 2018, № 8 (231), с. 42.

[5] Краткий психологический словарь / Ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский ; ред.-сост. Л.А. Карпенко. – Издание 2-е, расширенное, исправленное и дополненное. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 512 с.

обществом и имеют тенденцию к постоянному изменению, мы не будем вдаваться пока в эту весьма спорную и скользкую неопределенность.

Человек, совершивший ряд поступков, приобретает новые личностные качества, у него появляется *интерес* к тому, о чем он раньше мог не знать (не чувствовать) вообще – в этом смысле о воспитании можно говорить как о мощном средстве «выведения» человека на новые уровни развития, средстве обнаружения в себе новых источников энергии (мотивации). Ведь если мне *интересно*, я преодолеваю на своем пути такие трудности, какие человеку незаинтересованному кажутся непреодолимыми.

В «Большом психологическом словаре» интерес определяется как «потребностное отношение или мотивационное *состояние (курсив мой – Р.)*, побуждающее к познавательной деятельности, развертывающейся преимущественно во внутреннем плане. В условиях формирующейся познавательной деятельности содержание И. может все более обогащаться, включая в себя новые связи предметного мира. Эмоциональный и волевой моменты И. выступают специфично – как интеллектуальная эмоция и усилие, связанное с преодолением интеллектуальных трудностей. И. тесно связан с собственно человеческим уровнем освоения действительности в форме знаний»[6].

Интерес нельзя рассматривать вне связи с потребностями и в отрыве от человека, потому что интерес – это *состояние* человека, т.е. *заинтересованность*. Когда мы наблюдаем заинтересованного человека (или животное!), то мы видим этот интерес через физические проявления: мимику, пантомимику, жесты, выражение глаз, движение к определенной цели. Интерес обязательно проявляется вовне, если субъект специально не скрывает его по каким-то причинам. Интерес может вообще не осознаваться субъектом, т.е. не рефлексироваться, что в большинстве случаев и происходит. Я бы определил *интерес как физическое проявление потребности, направленное на*

---

[6] Большой психологический словарь / [Авдеева Н. Н. и др.] ; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. - 4-е изд., расш. - Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2009. - 811 с.

предполагаемый предмет удовлетворения этой потребности. Потребности человеческие (и не только человеческие) выражаются в виде интереса к определенному предмету (явлению, чувству и т.д.).

Все уважаемые авторы утверждают, что интерес неразрывно связан с потребностями, следовательно, без потребности, сам по себе, он возникнуть и проявиться не может. Вопрос заключается в другом: можно ли удовлетворять потребности без интереса? Когда мы говорим о физиологических потребностях, то можно представить себе утоление голода как будничное рутинное действие, а можно, как целый ритуал. В чем разница? Неужели разница лишь в отсутствии или наличии так называемой «познавательной активности»? А как быть с интересом, например, к сексуальному партнеру – он что, обусловлен «интеллектуальными трудностями»?

Коль скоро мы говорим об интересе как эмоциональном состоянии, сопровождающем (или выражающем) потребности – любые: материальные и не материальные – то, наверное, следует начинать анализ с выяснения того, как этот самый интерес проявляется при удовлетворении разных потребностей – как физиологических, так и высших.

Если мы определяем интерес как внешнее (видимое, осязаемое) проявление потребности, как своеобразную «лакмусовую бумажку», то логично предположить, что сила потребности определяет силу интереса, следовательно, по силе интереса мы можем судить о силе потребности. Опираясь на теорию А. Маслоу, попробуем сначала поговорить о базовых потребностях, которые есть изначально, как инстинкты, присущие любому живому организму. Естественно, мы понимаем, что отличие человека от других живых организмов в этом плане заключается в степени осознанности потребностей.

Если человек не голоден, или голоден не настолько, чтобы удовлетворение этой физиологической потребности стало главным делом для него здесь и сейчас, то он не будет проявлять особый интерес к пище, будет удовлетворять потребность без особого интереса. Данная потребность здесь и

сейчас не является актуальной, или форма, в которой предлагается ее удовлетворение, не устраивает человека. Вот, я голоден, ощущаю и даже осознаю физиологическую потребность, но предлагаемый предмет удовлетворения, например крупные гусеницы, не позволяют мне актуальную потребность удовлетворить. Более того, я не проявляю к ним такого интереса, который есть у людей *привыкших* питаться по-другому. А если меня подвергнуть процессу воспитания («поступок-привычка-характер-судьба»), то такой интерес стал бы появляться, и жирная гусеница удостоилась бы чести участвовать в удовлетворении моих потребностей.

Из этого рассуждения я делаю следующее заключение о потребностях базовых. Воспитываются не собственно сами потребности – они в каком-то виде существуют, актуализируются, удовлетворяются – а *воспитываются формы их удовлетворения*. Базовые потребности присущи всем людям изначально как существам биологическим, но они отличаются способами и формами их удовлетворения и, следовательно, формой проявления интереса.

Более высокие потребности отсутствуют в «первоначальном наборе человека», это следует не только из теории А. Маслоу, но и из установленных фактов воспитания человеческих детей дикими животными или из наблюдений последствий депривации. Высшие потребности сами собой не формируются – они социально обусловлены, поэтому для их возникновения и развития необходимо главное условие – нахождение в человеческом обществе и осуществление определенных воспитательных мероприятий. *Они воспитываются*. Если в области физиологических потребностей мы можем влиять только на формы их удовлетворения, то в области более высоких потребностей мы можем влиять не только на формы удовлетворения, но и на их возникновение и содержание. И все это совершается опять же через механизм «Посеешь поступок – пожнешь привычку, посеешь привычку – пожнешь характер, посеешь характер – пожнешь судьбу». Воспитание как раз и заключается в том, чтобы усилить (или сформировать) потребность, т.е. пробудить интерес к определенному поведению. Потребность (интерес)

порождает способность (и возможность!) «видеть» предметы не просто как некие внешние объекты, а как средства удовлетворения потребности – потребность наделяет предметы качествами, изначально этим предметам не присущие, не явные, а только содержащиеся в потенции. Потребность расширяет мой угол зрения относительно предмета: я начинаю видеть его по-другому. Предмет (или явление), к которому я относился с безразличием, становится мне ИНТЕРЕСным. Проявление интереса к предмету – это уже мотивация. Чем больше интересов, тем больше мотивов к совершению действий, осуществлению деятельности, т.е. *включению волевого аппарата*. Слабая воля – это отсутствие мотивов. Формирование разнообразных *устойчивых* интересов дает человеку смыслы, мотивы, волю для свершений и волю для самосовершенствования

Если человек совершает волевое усилие в отношении предмета, который ему ОЧЕНЬ интересен, то это просто удовлетворение потребности, волевое усилие включается непроизвольно. Но если человек совершает волевое усилие в отношении предмета, который ему неинтересен или не очень интересен – это и есть воспитание, т.е. произвольное включение волевых усилий. Но и не это есть конечная цель воспитания. Организация произвольного воления должна сформировать новую потребность (включить интерес к предмету), которая в конечном счете сделает акт воли в этом направлении НЕПРОИЗВОЛЬНЫМ. Получается, что процесс воспитания – это процесс выработки мотивов, или по-другому: формирование непроизвольных волевых актов через произвольные волевые акты. Воля питается мотивами, и задачей воспитания является выработка мотивов. В пределе, воспитание – это путь к свободе, т.е. к *сформированному* непроизвольному поведению. Если я хочу быть свободным, то должен стать сначала несвободным; путь к свободе лежит через несвободу, через сознательное формирование потребностей (мотивов) в ходе организованной определенным образом деятельности воспитуемого. Поэтому и оценивать воспитательную работу нужно через анализ конкретной деятельности конкретного воспитуемого, а не через анализ плана

воспитательной работы. **Воспитание – это получение опыта, но не какого-либо, а определенного**.

Из вышесказанного следуют методические проблемы, на которых следует сосредоточить внимание практикам.

Во-первых. Для ведения воспитательной работы нужны ориентиры – список общественно желаемых потребностей воспитуемого или общественно желаемых форм его поведения. По факту этот список есть в образовательных стандартах в виде личностных и метапредметных результатов. Хорош он или не очень, здесь мы обсуждать пока не будем, но планируемые результаты выражены в деятельностной форме (что ребенок должен делать), что задает весьма понятные всем ориентиры. Сегодня это не работает, потому что системой последние годы неудачно рулят аппаратчики, не имеющие своего лица, своей точки зрения и политической воли, вследствие чего заданные ФГОСами личностные и метапредметные результаты не являются предметом итоговой аттестации и вообще никак не контролируются управляющими структурами.

Во-вторых, необходимо подготовить педагогов к осуществлению реального *запланированного воспитательного воздействия* на детей. Педагог должен уметь создавать или использовать важные для ребенка (острые, значимые) ситуации, в которых тот вынужден будет принимать ответственное (а порой и нравственное) решение, т.е. *формировать собственное самостоятельно контролируемое поведение*. Следует сказать, что не стоит стремиться к изобретению этих ситуаций, т.к. жизнь ежедневно нам их подкидывает, поэтому здесь больше следует говорить о способности педагога использовать жизненные события, т.е. разворачивать их таким образом, чтобы они оказывали воспитывающее влияние. Не избегать нужно фрустрирующих ситуаций, а использовать их, ибо через фрустрацию (конечно, если она не катастрофическая) лежит путь к открытиям мира и себя, идет приобретение опыта. А это возможно только при наличии у педагога самообладания, не

позволяющего втянуть его психику «внутрь ситуации»[7]. В голове воспитателя должна постоянно содержаться цель – желаемый (планируемый) результат, выраженный в деятельностной форме – и все действия обучающего и обучающихся должны вести к ней. Но для этого учителю нужно предоставить свободу выбора методик под конкретную педагогическую ситуацию. Я не обольщаюсь по поводу того, что все этой свободой воспользуются, но этого будет достаточно, чтобы на смену массовому педагогическому унынию пришло массовое педагогическое вдохновение.

В-третьих, важно сосредоточиться не на желаемых формах поведения, а *на желаемом отношении ребенка* к этим формам. Бессознательное освоение образцов поведения – это всего лишь выработка условного рефлекса (дрессура), а нам важно сознательное управление поведением, основанное на *внеситуативных* убеждениях и мотивах. Это требует включения рефлексии, направленной как на себя, так и на других людей. Вот и получается, что одним из необходимых элементов воспитательной работы является развитие рефлексивных способностей, без которых усвоение, например, нравственных понятий (и соответственно, нравственного поведения) вообще невозможно. Опыт – это отрефлексированная определенным образом деятельность. Возникает вопрос о специальной целенаправленной рефлексивно-психологической практической подготовке педагогов.

В любой профессии, особенно в массовой (например, педагог), наблюдается закономерное расслоение на творческое меньшинство и ремесленное большинство. В этом разделении нет ничего обидного, просто так устроен мир. И большинству всегда необходимы некие технологические рамки, которые позволяют достигать определенного гарантированного результата. Как сказал получивший опыт работы губернатора Арнольд Шварценеггер: «Людям всегда нужен кто-то, кто будет присматривать за ними. 95 процентов людей в мире нуждаются, чтобы кто-то говорил им, что делать и как себя вести».

---

[7] См. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления / Монография. – СПб.: Алетейя, 2000.

В условиях массовой школы и государственной политики любой педагогический процесс стремится к технологичности, что часто приводит к серьезному расхождению между декларируемым целями и полученным результатом. К тому же осложняет ситуацию и разное понимание «технологичности» разными участниками образовательных отношений. Зачастую это приводит к весьма причудливым извращениям сути и смысла педагогического процесса (кампанейщина, разлагающая и прикрывающая это разложение отчетность и т.д. – в общем, *организованное безумие*). Педобюрократы пытаются свести весь процесс к потокам отчетности, которые смывают весь смысл деятельности школ по воспитанию гражданских и деловых качеств обучающихся.

Думаю, если мы договоримся о едином понимании того, что называется «процессом воспитания», все только выиграют. Понимание психологического механизма воспитательной работы важно для всех участников образовательных отношений, потому что позволяет определить каждому участнику его роль и ответственность.